الأسس العامة لمناهج
تعليم اللغة العربية

إعدادها - تطويرها - تقويمها

إعداد
أ. د/ رشدى أحمد طعيمة
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة المنصورة

١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربى
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥

٣٧٢,٦٠٤٣ رشدى أحمد طعيمة.

رش أ س الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها/ إعداد رشدى أحمد طعيمة. ـ القاهرة: دارالفكر العربى، ٢٠٠٤م.

١٨٥ ص ؛ ٢٤سم .

بيليوجرافية: ص١٨٥ .

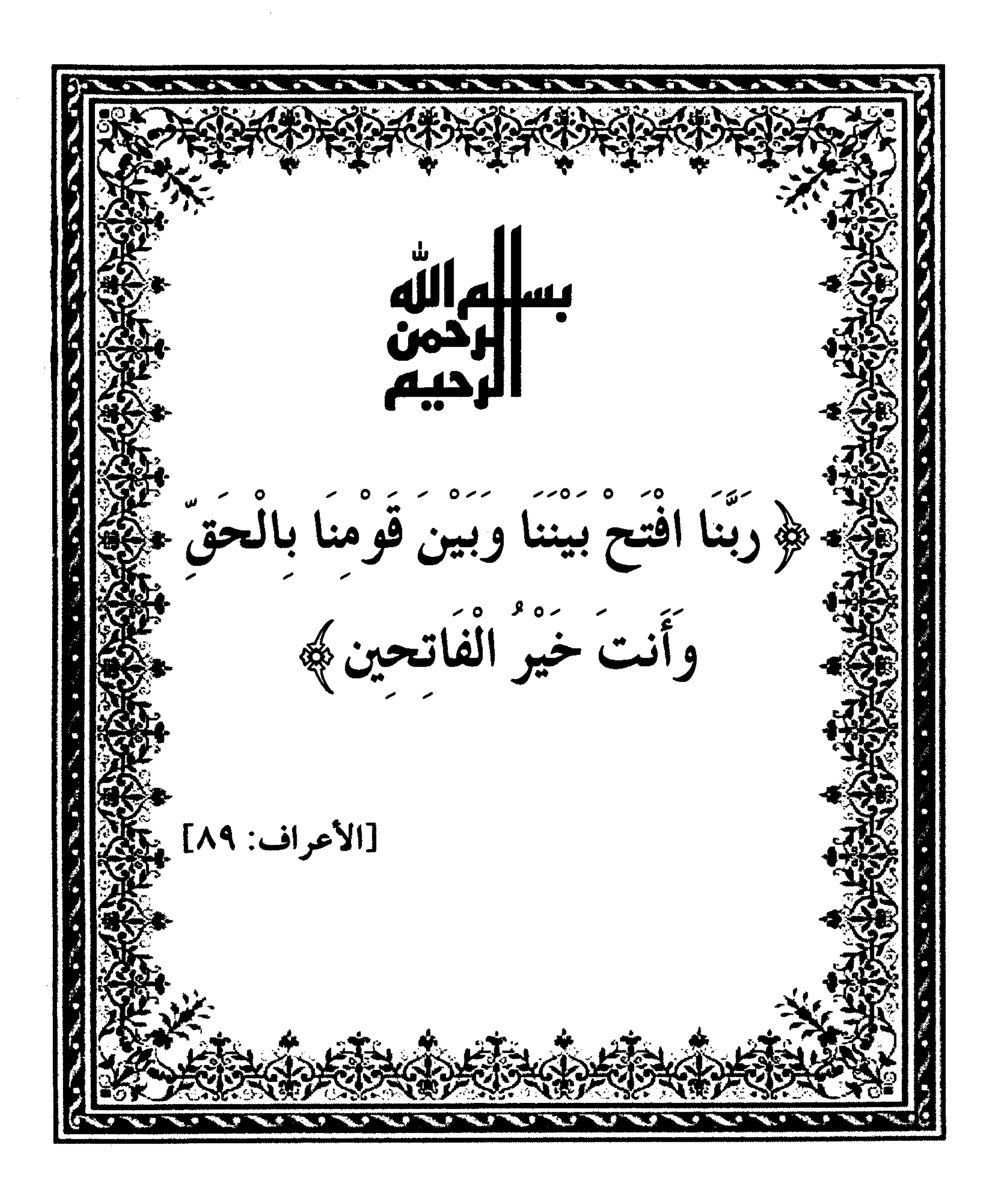
تدمك : ٠ - ١١١٧ - ١٠ - ٩٧٧.

١ ـ اللغة العربية ـ مناهج. ٢ ـ اللغة العربية ـ طرق التدريس. أ ـ العنوان.

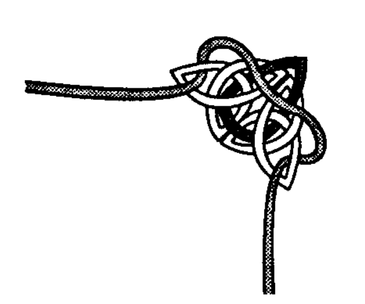
تصميم وإخراج فنى

محيى الدين فتحى الشلودى

☆★☆★☆★☆★☆★


بسم الله الرحمن الرحيم
﴿رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ﴾
[الأعراف: ٨٩]

بسم الله الرحمن الرحيم



إهداء وذكرى

إلى روح والدي الطاهرة

عرفانا بأبوته البارة

وتخليدا لذكراه

فى الميدان الذى أفنى حياته فيه.

رشدي



مقدمة

تظل الفلسفات التربوية والأهداف التعليمية مجردات ما لم تجد طريقها إلى منهج دراسي يترجم هذه الفلسفات، وتلك الأهداف إلى أشكال أداء ملموسة يتحدد فيها دور كل من المشتغلين بالعملية التعليمية. بل وتظل المناهج الدراسية ذاتها مجردات ما لم تجد طريقها إلى مواد تعليمية، أساسية أو مصاحبة.

والمنهج الدراسي، حسب أكثر التعريفات له شمولا، **خطة شاملة متكاملة يتم عن طريقها تزويد الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة. يجرى تحقيقها في معهد علمي معين تحت إشراف هيئة تعليمية مسئولة.**

ولكل خطة، كما نعلم، مكونات. ومكونات المنهج، كما تجمع الأدبيات التربوية، أربعة: أهداف ومحتوى وطريقة تدريس (بما يصاحبها من أنشطة ووسائل) وأساليب تقويم.

ويتصدر المنهج، في كثير من الأحيان قائمة المعرّضين للهجوم كلما انتقد نظام تعليمي معين. وتتمحور أوجه النقد في ثلاثة:

(١) **حول بناء المنهج ذاته:** إذ يتهم النظام التعليمي بعدم القدرة على وضع المنهج المناسب، أو عدم الاستناد إلى أسس علمية موضوعية تحقق التكامل بين مكونات المنهج.

(٢) **حول تقويم المنهج:** إذ يتهم النظام التعليمي بعدم المتابعة المستمرة للوسائط التي يتم من خلالها تنفيذ المنهج، أو الإجراءات التي تتخذها أساليب إعداد المواد التعليمية أو تدريسها.

ولعل عدم توافر معايير للتقويم يقف على رأس العوامل التي تعوق التنفيذ الجيد لأساليب التقويم لمختلف مكونات المنهج.

(٣) **حول تطوير المنهج:** إذ يتهم النظام التعليمي بالجمود على منهج أعد منذ سنوات، لا يتواءم مع متغيرات العصر. ولا يستجيب لنتائج التقويم الذي قد يحدث للمنهج.

والدعوة إلى تطوير المنهج تصدر عادة عن أحد سببين رئيسيين هما:

١ ـ عجز الواقع الفعلي للمنهج الحالي عن تحقيق أهداف النظام التعليمي، وتلبية مطالب الجمهور وإشباع طموحاتهم.

٢ ـ رغبة بعض السلطات في مواكبة مستجدات العصر وفي تحقيق أحدث الاتجاهات في مجال بناء المناهج أو تقويمها أو تطويرها.

وكلما اتسعت المسافة بين واقع معاش، وغاية مستهدفة، زادت المشكلة حدة.

والدراسات التي بين يدي القارئ في هذا الكتاب إن هي إلا محاولة للتصدي لمشكلة المنهج، سواء من حيث بناؤه أو من حيث تقويمه أو من حيث تطويره.

ولقد تفاوتت المناسبات التي صدرت فيها هذه الدراسات. منها ما قُدّم لمؤتمرات أو ندوات. ومنها ما أعد لهيئات محلية أو عربية أو دولية، ومنها ما نشر في مجلات ودوريات متخصصة محكّمة.

ولئن كانت جميعا تمثل حبات المسبحة، فالخيط الذي يجمعها هو مناهج تعليم اللغة العربية، بناؤها وتقويمها وتطويرها.

وينقسم الكتاب إلى ثلاثة أبواب رئيسية يدور كل واحد منها حول محور من المحاور الثلاثة. وتحت كل منها عدد من الدراسات كالتالي:

الباب الأول: إعداد المنهج.

وتندرج تحت هذا الباب الدراسة التالية:

الدراسة الأولى:

الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام بالوطن العربي. وتهدف هذه الدراسة إلى:

١ ـ مناقشة بعض القضايا التي تمثل أسسا مهمة ينبغي أن يستند إليها بناء هذه المناهج.

٢ ـ ترجمة هذه الأسس إلى مجموعة من المقترحات، أو وجهات النظر التي قد تسهم في بناء وتطوير منهج تعليم اللغة العربية.

٣ ـ عرض أهم ما توصلت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات الخاصة بتعليم اللغة العربية في التعليم العام في الوطن العربي.

وتمثل هذه الدراسة ورقة عمل رئيسية قدمت مع ورقة عمل رئيسية أخرى للدكتور/ عبد الرحمن الحاج صالح (عميد كلية الآداب ورئيس وحدة الصوتيات الأسبق بجامعة الجزائر) بعنوان الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي. وذلك لندوة عربية عقدت في الرياض سنة ١٩٨٥م حول هذا الموضوع.

الباب الثاني: تطوير المنهج.

وتندرج تحت هذا الباب الدراستان التاليتان:

الدراسة الثانية:

الإطار العام لتطوير مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:

شغلت قضية اللغة القومية ومشكلة تدريسها الرأي العام العربي كثيرا، وما زالت تشغله. وفي إطار حملة النقد الموسعة التي وجهت إلى مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية نظمت ندوة موسعة في القاهرة ضمت بعض أساتذة اللغة والأدب والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية من الجامعات المصرية، وكذلك عددا من موجهي اللغة العربية ومعدي الكتب والمدرسين الأول وبعض المعلمين. وذلك لمناقشة أساليب تطوير مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. وفي هذا الإطار صدرت هذه الورقة مستهدفة ما يلي:

١ ـ طرح قضية تطوير مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية في إطار عام، ثم إتباعها بمجموعة من القضايا والاتجاهات والأمثلة التي تستثير النقاش.

٢ ـ عرض أهم الاتجاهات العالمية في ميدان تعليم اللغات القومية سواء من حيث تأليف الكتب أو إعداد المواد التعليمية أو التدريس.

٣ ـ تقديم إجابات لعدد من الأسئلة المهمة التي تتردد في ميدان تعليم اللغة العربية في محاولة لإزالة اللبس بشأن بعضها وحسم الأمور في بعضها الآخر.

الدراسة الثالثة:

تطوير منهج اللغة العربية بالتعليم العام.

تناقش هذه الدراسة عددا من الأسس التى يجب أن يستند إليها تطوير منهج اللغة العربية فى مراحل التعليم العام. كما تطرح مجموعة من القضايا المرتبطة بعملية التطوير سواء من مشكلات الواقع أو اتجاهات التطوير. وتهدف هذه الدراسة إلى:

١ ـ مناقشة الأسس النفسية والتربوية العامة التى ينبغى أن يستند إليها تطوير مناهج تعليم اللغة العربية فى التعليم العام.

٢ ـ عرض للواقع اللغوى فى التعليم العام كما تعرضه نتائج البحث العلمى فى هذا المجال على مدى نصف قرن. أى مقارنة الوضع فى سنة ١٩٣٠ بما يشهده الوضع فى سنة ١٩٨٠.

٣ ـ مناقشة بعض القضايا المتصلة بمحتوى منهج تعليم اللغة العربية سواء من حيث مفهوم المحتوى ومعايير اختياره وتنظيمه أو من حيث توزيع المحتوى.

٤ ـ مناقشة عدد من القضايا الخاصة بالمضمون الثقافى والاجتماعى والتى يجب أن يتضمنها منهج اللغة العربية.

٥ ـ تقديم تصور لبناء متكامل يتدرج فيه سلم المهارات اللغوية من الأدنى للأعلى وذلك فى مختلف فنون اللغة وفروعها (الاستماع، الكلام، القراءة، التذوق الأدبى، الكتابة). وقد تم توزيع هذه المهارات على أساس افتراضى على سنوات التعليم العام الاثنى عشر.

الباب الثالث: تقويم المنهج:

وتندرج تحت هذا الباب دراسة حول تقويم الطالب الجامعى:

الدراسة الرابعة:

الورقة الامتحانية واستراتيجية السؤال فى التعليم الجامعى.

وتهدف هذه الورقة إلى:

١ ـ تقديم تصور للورقة الامتحانية فى التعليم الجامعى موضحا عليها ما ينبغى أن تشتمل عليه من بيانات حتى تفي بالغرض منها.

٢ ـ بيان أنواع الأسئلة سواء من حيث المستويات المعرفية أو شكل الاختبار.

٣ ـ توضيح خطوات إعداد الاختبار، مع طرح بعض المقترحات العامة لكتابة الأسئلة.

٤ ـ الحديث عن بعض الجوانب المهمة عند إخراج الاختبار في شكله النهائي سواء أكان اختبارا مقاليا أم موضوعيا.

٥ ـ تقديم نماذج من الأسئلة الضعيفة التي وردت في بعض الامتحانات مع بيان سبب ضعفها حتى يتحاشى أعضاء هيئة التدريس الإتيان بمثلها.

ولقد نوقشت هذه الورقة، في صورتها المبدئية بجامعة الإمارات، وفي صورتها النهائية بجامعة السلطان قابوس في إطار ورشتين حول الامتحانات والتقويم في التعليم الجامعي.

وبعد.. فما كان لهذا العمل العلمي أن يتم لولا فضل من الله عظيم، وإسهام من الزملاء كبير. سواء من اشترك معنا في دراسة، أو أعان في تطبيق، أو أسهم في نشر.. أو غير ذلك من تعاون يذكر فيشكر.. أو جهد يبذل فيثنى عليه. جزى الله الجميع عنى خيرا.

والله أسأل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه.. نافعا به.

وعليه وحده قصد السبيل..

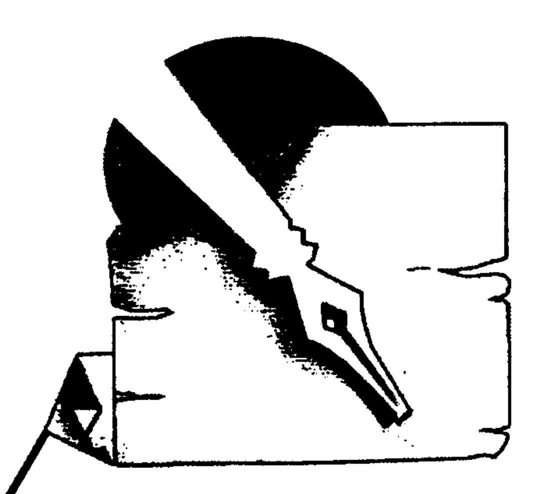
إنه ولي التوفيق

المؤلف

أ .د . رشدي أحمد طعيمة

الفهرس

الموضوع	الصفحة
د ـ التقويم	٣٦
واقع مناهج تعليم العربية	٣٧
القسم الثاني	
الأسس النفسية لبناء المناهج	
حقائق النمو	٤١
مطالب النمو والحاجات النفسية	٤٢
الدوافع	٤٢
الفروق الفردية	٤٤
التعلم ونظرياته	٤٥
تعلم اللغة	٤٧
المفاهيم اللغوية	٤٧
تعليم المهارات	٤٨
القسم الثالث	
الأسس الاجتماعية لبناء المناهج	
الثقافة العربية الإسلامية	٥١
أ ـ أهداف مشتقة من الإسلام	٥٢
ب ـ أهداف مشتقة من العروبة	٥٣
اتجاهات العصر	٥٤
الواقع اللغوي في المجتمع العربي	٥٥
أ ـ الازدواجية اللغوية	٥٥
ب ـ لغة الإعلام	٥٥

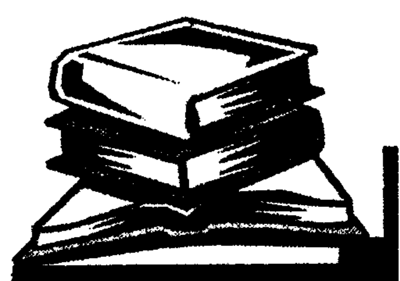


الباب الأول

إعداد المنهج

الدراسة الأولى

الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية
لبناء مناهج اللغة العربية
في التعليم ما قبل الجامعي(*)



مقدمة:

هذه ورقة عمل حول الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام في الوطن العربي. وتحاول أن تحقق عددا من الأهداف. من أهمها:

١ ـ أن تناقش بعض القضايا التربوية والنفسية والاجتماعية التي تمثل أسسا مهمة ينبغي أن يستند إليها بناء هذه المناهج .

٢ ـ أن تترجم هذه الأسس إلى مجموعة من المقترحات أو وجهات النظر التي قد تسهم في بناء وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية.

٣ ـ أن تعرض بين يدى القارئ أهم ما توصلت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات الخاصة بتعليم اللغة العربية في التعليم العام في الوطن العربي، انطلاقا من تصور مؤداه أن رسمنا لإطار جديد للمناهج ينبغي أن يستقى من تجارب وأبحاث ميدانية مستمدة من مشكلات بلادنا وإمكاناتها، وفى ضوء خصائص طلابنا. .

وورقة العمل، كما يدل عليها اسمها، ذات طبيعة خاصة هى غلبة الجانب العملى التطبيقي على النظري المجرد. والإيجاز على التفصيل. وطرح مجموعة من القضايا التي تصلح أطرا للمناقشة، ومحاور لتبادل وجهات النظر. . بل ولعلها،

(*) قدمت هذه الدراسة كورقة عمل رئيسية لندوة خبراء ومسئولين حول نتائج دراسات ومناهج تعليم اللغة العربية، والتي عقدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إليكسو) بتونس في الرياض بالمملكة العربية السعودية، في الفترة من ٣٠ مارس ـ ٤ إبريل ١٩٨٥م. ونشرت بعد ذلك في المجلة العربية للتربية، التي تصدرها المنظمة، المجلد ٥ العدد ٢ سبتمبر ١٩٨٥م.

بعبــارة أخرى، تثيــر من المشكلات أكثر مما تطرح من الحــلول. . ولنبدأ الطريق. . والله المستعان. .

وفى ضوء الأهداف الثــلاثة السابقة تنقــسم ورقة العمل الحــالية إلى أربعة أقــسام هى:

أولا ـ الأسس التربوية في بناء المناهج.

ثانيا ـ الأسس النفسية في بناء المناهج.

ثالثا ـ الأسس الاجتماعية في بناء المناهج.

رابعا ـ قضايا وتوجيهات عامة.

القسم الأول

الأسس التربوية لبناء المناهج

ينطلق المختصون في بناء المناهج الدراسية عادة من تصور معين لمجموعة من القضايا الخاصة بالعملية التربوية وفلسفتها، مثل تصورهم لعملية التعليم، ولمفهوم المنهج ومكوناته ومقومات بنائه، وتصورهم للشخصية الإنسانية التي يتصدون للعمل معها، والمهارات التي ينبغي إكسابها للدارسين، ومفهوم الخبرة التربوية لديهم.. وغير ذلك من قضايا.. وسوف نقتصر في هذه الورقة على تقديم تصور لعملية التعليم ومفهوم المنهج ومكوناته.

عملية التعليم:

ماذا نعنى بالتعليم فى هذه الورقة.. المفهوم الذى نتبناه هنا لمصطلح التعليم هو أنه عملية إعادة بناء الخبرة restructuring التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم.. إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل إكسابه خبرات تربوية معينة.

التعليم في ضوء هذا المفهوم أكثر من مجرد توصيل معلومات إلى ذهن الطالب ثم مساءلته عنها بعد ذلك. إن هذا مفهوم قاصر نرفضه... ذلك لما تحمله كلمة توصيل من دلالات تتعارض واتجاهات التربية الحديثة. فكلمة توصيل تعنى نشاطا من طرف واحد هو المعلم غالبا، مما يفرض في معظم الأحيان سلبية المتعلم. والتوصيل أيضا يعنى وجود المعرفة عند طرف وغيابها عند آخر. فضلا عن قصر أهداف التربية على تلقين معلومات وحشو أذهان.. ولنذكر هنا تصور برونر Bruner لعملية التعليم. يقول برونر «النعلم إنسانا في مادة أو علم معين فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج. بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بناؤها. إننا ندرس مادة لا لكى ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع، بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ وليشارك في عملية تحصيل المعرفة. إن المعرفة عملية وليست ناتجا»(١).

(١) جابر عبدالحميد، ٤، ص ٢٦٢.

مفهوم المنهج:

التصور السابق لمفهوم التعليم ينعكس بالتالي على تصورنا لمفهوم المنهج Curriculum باعتباره أداة التربية في تحقيق أهدافها.

والمنهج في رأينا خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة.

فالمنهج إذن خطة، وللخطة مكونات، ومكونات المنهج الأربعة حددها تايلور(١) في نموذجه الشهير في أربعة أسئلة هى:

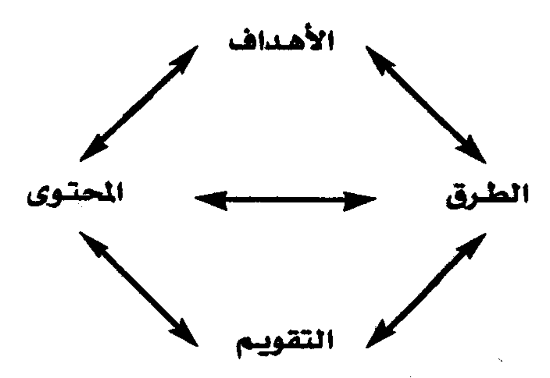
١ ـ ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟

٢ ـ ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

٣ ـ كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟

٤ ـ كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟

هذه المكونات الأربعة هى التي أعادت هيلدا تابا صياغتها وقدمتها في شكل تخطيطي يبين أوجه التأثر بين بعضها وبعض(٢):



المنهج كنظام:

والنظرة إلى المنهج باعتباره يتكون من مجموعة عناصر مرتبطة فيما بينها ارتباطا عضويا يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، مؤداها أن المنهج نظام system . وقبولنا لهذا التصور يعنى أن المنهج، شأن أى نظام آخر، له مكوناته التي يعتمد عليها، والأنظمة الفرعية Sub - System التي تندرج تحته كما أنه نفسه نظام فرعى لنظام كلى أكبر . . والنظام، كما نعلم، شبكة من العلاقات بين مدخلات inputs ومخرجات outputs .

(1) Tyler, 30.P:1.

(2) Taba,H .P. 425.

ويفيدنا تصور المنهج كنظام في عدة أمور؛ منها أننا ننظر إلى مشكلة المنهج كلية وفى سياقها الصحيح فلا نغفل عن انتمائه لكل أكبر يتأثر بكل مافيه من متغيرات. فلا نحمله كافة أوزارنا.. ولا نعزو إليه وحده أسباب قصور التربية عندنا. إن علينا ونحن نعد منهجا دراسيا أو نقومه أن ننظر إلى القوى المختلفة ذات التأثير فيه. فهناك عوامل تربوية واجتماعية كثيرة تحول دون ترجمة المفهوم الواسع للمنهج إلى عمل. وهناك ـ فضلا عن ذلك ـ متغيرات خاصة بالطالب يصعب التنبؤ بها أو ضبطها أحيانا.

وبمثل ما ننظر إلى القوى والعوامل التي تؤثر على المنهج، إعدادا أو تنفيذا، فإن علينا أن ننظر للعلاقة بين كل نظام فرعى وآخر. فالتعليم عملية متصلة مترابطة الحلقات لا ينفصل فيها التعليم الابتدائى عن الثانوى.. وبدورهما لا ينفصلان عن التعليم الجامعي.. ثم إن علينا أن ننظر في مكونات المنهج كنظام بذاته. فنرى العلاقة بين كل مكون وآخر.

مكونات المنهج:

ما الذى ينبغي أن نراعيه بشأن المكونات الأربعة للمنهج عند إعدادنا أو تقويمنا لأحد مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام بالوطن العربي ؟

أ ـ الأهداف:

يعرّف ميجر Mager الهدف قائلا: «**إن الهدف هو إيصال ما نقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذى سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم. إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذى نريد أن يقدر المتعلم على بيانه**»[1].

ولاشتقاق أهداف تعليم اللغة العربية في الوطن العربي مصادر ينبغي الرجوع إليها. هذه المصادر هى[2]:

- العقيدة الإسلامية بمنهجها الشامل للإنسان والكون والحياة.
- العروبة بتراثها وقضاياها المعاصرة وآمالها واتجاهاتها نحو المستقبل.
- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية.

(١) جابر عبدالحميد، ٣، ص ١٥٨.

(٢) مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ١٦، ص١٢.

- اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه حاضرا ومستقبلا، بما يتفق وأصول الثقافة العربية الإسلامية.

- حاجات الفرد العربى ومطالب نموه.

والإضافة الوحيدة لهذه المصادر هى النظر فى طبيعة المادة الدراسية المراد تعليمها، وهى هنا اللغة العربية. فلكل مادة كما نعلم انعكاساتها على صورة الأهداف التربوية الموضوعة فى مناهجها.

وللأهداف مستويات ينبغى أن تمثل عند صياغة أهداف تعليم اللغة العربية. من هذه المستويات: **مستوى العموم**. فهناك أهداف عامة وأهداف خاصة. **ومستوى الحركة**، فهناك أهداف عالمية وأهداف عربية وأهداف محلية، **ومستوى السلوك**، فهناك أهداف معرفية Cognitive وأهداف وجدانية Affective وأهداف نفسية حركية Psycho-motor، **ومستوى الزمن**، فهناك أهداف تربط الطالب بتراثه، وأهداف معاصرة تربطه بحاضره، وأهداف مستقبله ترسم له الطريق، **ومستوى الثبات**، فهناك أهداف ثابتة وأهداف متغيرة **ومستوى العمل**، فهناك أهداف تحقق داخل المدرسة وأهداف تنفذ خارجها.

أما عن شروط الأهداف التربوية الجيدة، فقد اتفقت الندوة العلمية حول ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية بالكويت سنة ١٩٨١ على تحديد الشروط التالية للأهداف التربوية الجيدة(١)، وهى أن:

١ - تستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة.

٢ - تكون واقعية يمكن تحقيقها.

٣ - تقوم على أسس نفسية سليمة.

٤ - يشترك فى تحديدها ويقتنع بها جميع الأطراف المعنية.

٥ - تكون سلوكية يمكن قياسها.

٦ - تكون شاملة وغير مقتصرة على ناحية دون أخرى فى المتعلمين.

٧ - تساير أهداف الخطة الشاملة الاقتصادية والاجتماعية للبلاد وترتبط بالمجتمع واحتياجاته.

٨ - تصاغ صياغة لا تدعو إلى سوء الفهم.

٩ - لا تكون متناقضة فيما بينها.

---

(١) مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٧، ص ١٤٨ - ١٤٩.

١٠ ـ تعكس التعبير عن حاجات الفرد والجماعة لتكون محققة لسعادة كل منهما.

١١ ـ تكون مقبولة لمن يتأثر بها.

١٢ ـ تتفق مع نتائج البحث العلمى في ميدان السلوك الإنساني.

١٣ ـ تكون قابلة للتحديد والتخصيص حتى يمكن صياغتها في سياسات وإجراءات وممارسات تعليمية.

والسؤال الذى نطرحه الآن هو: ما موقع الأهداف الحالية في مناهجنا من هذه الشروط؟

يمثل هذا السؤال محور العمل في دراسة ميدانية أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع معهد بورقيبة للغات الحية سنة ١٩٨٣[١]. تناولت هذه الدراسة بالتحليل الأهداف الخاصة (اللسانية) لتعليم اللغة العربية كما نصت عليها مناهج سبع دول عربية هى: الكويت والعراق والسعودية والأردن وسورية والجزائر وتونس. وبعد عرض الأهداف (وتبلغ ٣١ هدفا) وكذلك معدل تكرار كل منها بين البلاد العربية، انتهت الدراسة إلى النتائج الآتية: غلبة الاهتمام بالأهداف العامة على حساب الاهتمام بالأهداف الخاصة، والخلط بين الأهداف العامة واللسانية، وانعدام الدقة في صياغة الأهداف، وعدم مراعاة تدرج المستويات في وضع الأهداف.

وأخيرا تسجل الدراسة ملاحظتين على قدر كبير من الأهمية:

أولاهما: أن الأهداف اللسانية لتدريس اللغة العربية جاءت دالة على نقص في فهم طبيعة اللغة العربية وتعقد وضعها في المجتمع العربي. بل دالة حتى على نقص في فهم طبيعة اللغة البشرية عامة.

وثانيتهما: هى أننا لا نستغرب افتقار مناهج تعليم اللغة العربية إلى خطة متدرجة في التحصيل اللغوي يراعى فيها اكتساب المهارات اللغوية الأساسية تبعا لتطور مراحل عمر الطالب والمستوى الذى يراد من هذا الطالب أن يبلغه في تحصيله اللغوي.

ب ـ المحتوى:

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم. وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.

---

(١) محمد المعموري وآخران، ١٣، ص ٥٨.

والحديث عن المحتوى يتطرق إلى أمرين: أحدهما اختياره والآخر تنظيمه.. وسنتناول كلا منهما بإيجاز:

١ ـ اختيار المحتوى:

يذكر نيكولاس ونيكولاس مجموعة من المعايير التي نجملها فيما يلى[١]:

(أ) معيار الصدق Validity : يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا فضلا عن تمشيه مع الأهداف الموضوعية.

(ب) معيار الأهمية Significance : يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهتما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها مفيدة للمتعلم أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه.

(جـ) معيار الميول والاهتمامات interest : ويكون المحتوى متمشيا مع اهتمامات الطلاب عندما يختار على أساس من دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهما لهم.

(د) معيار القابلية للتعلم Iearnability : ويكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يراعى قدرات الطلاب، متمشيا مع الفروق الفردية بينهم؛ مراعيا لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية.

(هـ) معيار العالمية Universality: ويكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.

الكلام حتى الآن عام ينطبق على أى منهج لأى مادة دراسية في أية مرحلة.. إلا أن ثمة مجموعة من المعايير التي تختص بها مناهج تعليم اللغات، هذه المعايير ترد ضمنيا، وليس بشكل صريح في فكرة هاليداى Halliday حول أنواع تعلم اللغات[٢].

ولكي نقف على فكرة هاليداى لأنوع تعليم اللغة دعونا أولا نتصور عملية تعليم اللغة العربية للطفل العربي..

لعلكم تتفقون معى في أن تعليم اللغة العربية للأطفال العرب قبل دخولهم المدرسة شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية التي تستهدف إكساب الطفل مهارات الفهم

(1) Nicholas , A,and H. Nicholas, 1978 , p.52.

(2) Halliday et al, 24 pp. 223 - 251.

decoding والإفهام incoding . أى أن يكون قادرا على فك رموز اللغة عندما يستقبلها، وقادرا على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره. وهو في أثناء تعلمه اللغة إنما يقلد لغة الاستعمال التي يستعين بها على قضاء شئونه سواء تباعدت أو تقاربت من العربية الفصحى. يجرى تعلمه لهذه اللغة بشكل غير مقصود لا يلعب التعليم الرسمى غالبا فيه دورا، حتى إذا دخل المدرسة الابتدائية أخذ تعليم اللغة العربية، لغته القومية، أهدافا معينة لعل من أهمها، تثبيت الأنماط اللغوية الصحيحة التي تعلمها، وتصحيح المسار المنحرف عنها، وخاصة إننا نعانى في كافة البلاد من شكل من أشكال الازدواجية اللغوية التي يرد الحديث عنها بالتفصيل في الأسس الاجتماعية من هذه الورقة إن شاء الله. ومن أهداف تعليم اللغة العربية في المدرسة أيضا خلق الصلة بين الطفل والكلمة المطبوعة، وتعليمه مهارات لغوية جديدة وأنماط لم يسبق له التعرض لها. ومن هذه الأهداف، أخيرا، تعريفه خصائص اللغة العربية ومميزاتها، وإثراء مفرداته فيها، وزيادة ثقافته عنها.

هذه الأهداف المختلفة تمثل المحاور الرئيسية لثلاثة أنواع من تعليم اللغات في رأى هاليداى **أول هذه الأنواع** ويسمى بالتعليم المعياري Prespective Ianguage Teaching ويهدف هذا النوع إلى دراسة ماتعلمه الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها، والتقليل، ما أمكن، من أشكال التداخل بينها وبين الأنماط اللغوية الصحيحة. ويظهر هذا جليا في تصحيح نطق الأصوات والكلمات، وكذلك التراكيب العامية التي تخالف في كثير أو قليل التراكيب العربية الفصيحة نطقا أو كتابة أو بناء أو دلالة.

وثانى هذه الأنواع من تعليم اللغات ويسمى بالتعليم المنتج للغة Productive Ianguage teaching ويستهدف هذا النوع من التعليم إكساب الفرد أنماطا جديدة من اللغة وتدريبه على ممارسة تراكيب لم يكن له بها عهد، وتعليمه مفردات لم تكن في قاموسه. ليس الهدف من التعليم المنتج إذن تغيير أنماط بأنماط وإنما الهدف الرئيسى له هو تدريب الطفل على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعال ومؤثر، وزيادة ثروته منها، مفردات وتراكيب فضلا عن المفاهيم الثقافية والدلالات اللغوية.

والنوع الثالث من أنواع تعليم اللغات ويسمى بالتعليم الوصفى Descriptive language teaching ويستهدف تعريف الطالب بخصائص اللغة وما تمتاز به أشكال التعبير فيها. إن الهدف الرئيسى من هذا النوع هو أن يقف الطالب على القوانين الأساسية التي تحكم نظام اللغة وما يميزها عن غيرها من اللغات. وبعبارة موجزة نقول: **إننا نعلمه هنا عن اللغة بعد أن علمناه اللغة.**

نستطيع في ضوء هذه الأنواع الثلاثة من تعليم اللغات أن نشتق المعايير الثلاثة الآتية لاختيار محتوى منهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام بالوطن العربي:

(١) أن يكون في المحتوى ما يساعد الطفل على تخطى حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى، مترفقا به في عمليات التصحيح اللغوي، متدرجا معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجرى به كلامه.. ويتطلب هذا بالطبع أن نتعرف على الرصيد اللغوى الذي يقدم به الطفل إلى المدرسة حتى نعرف تماما كيف نبدأ..

(٢) أن يكون في المحتوى ما يساعد الطفل على أن يبدع اللغة، وليس فقط أن ينتجها كاستجابة آلية.. إن على المحتوى أن يوفر من الفرص ما يثرى رصيد الطفل من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها.

(٣) أن يكون في المحتوى مايعرف الطالب بخصائص لغته.. وإدراك مواطن الجمال في أساليبها وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتراثه اللغوي الذي هو جزء منه.

٢ ـ تنظيم المحتوى:

يقصد بتنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج. ولقد حدد تايلور ثلاثة معايير أساسية لتنظيم المحتوى هى: الاستمرارية، والتتابع، والتكامل.

هذا ويرى برونر Bruner أنه عند تنظيم محتوى المنهج فمن اللازم أن يرتكز على المبادئ الأساسية والأفكار والتعليمات حتى تصبح المادة أكثر شمولا في نظر المتعلم، وأكثر سهولة للانتقال من موقف تعليمى لآخر(١).

جـ. طريقة التدريس:

والحديث عن تنظيم المحتوى يجرنا إلى الحديث عن طريقة التدريس. والطريقة، في رأينا، تعنى الخطة الإجمالية الشاملة لعرض وترتيب مواد تعليم اللغة بالشكل الذي يحقق أهدافنا التربوية المنشودة. إنها في تصورنا مثل خيط المسبحة الذي ينتظم عددا من الوحدات المكونة لها، ومن الممكن أن نتلمس هذا الخيط؛ الطريقة، في معظم أشكال الاتصال بين المعلم والطالب.

(1) Bruner,J.S.21 pp:23 - 26.

ويكمن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم ووظيفة اللغة، ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية. . إنها باختصار تنطلق من مداخل approaches معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها، ولتنفيذ كل طريقة مجموعة من أساليب العمل التي تأخذ مكانها بين جدران الفصل. هذه الأساليب هي ما تسمى بالإجراءات procedures . ويقدم لنا جونسون Johnson تصورا جيدا لعملية تعليم اللغة، ومنه نشتق المعايير الآتية لاختيار طريقة تدريس اللغة العربية، هذه المعايير هي[1]:

١ ـ **السياقية contextualization**: أى أن تقدم كافة الوحدات اللغوية الجديدة في سياقات ذات معنى تجعل تعلمها بالتالي ذا قيمة في حياة الدارس.

٢ ـ **الاجتماعية sociality**: أى أن تهيئ الطريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين. إن تعلم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذا مكانهما في سياق اجتماعي حي، وليس في أشكال منعزلة مستقلة بعضها عن بعض.

٣ ـ **البرمجة**: أي أن يوظف المحتوى اللغوى الذي سبق تعلمه في محتوى لغوى جديد. وأن يقدم هذا المحتوى الجديد متصلا بسابقه وفي سياق يفسره.

٤ ـ **الفردية**: أي تقديم المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل طالب، كفرد أن يستفيد. . **إن الطريقة الجيدة هي التي لايضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعة.**

٥ ـ **النمذجة**: أى تقديم نماذج جيدة يمكن محاكاتها في تعلم اللغة.

٦ ـ **التنوع**: أي تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوي الجديد.

٧ ـ **التفاعل**: إن الطريقة الجيدة هي التي يتفاعل فيها كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانات المتوفرة في حجرة الدراسة. والطريقة الجيدة هي التي تجعل المتعلم مركز الاهتمام.

٨ ـ **الممارسة**: أي أن تعطى لكل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت إشراف وضبط. إن أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها. . إن المهارة اللغوية يجب أن تجرب وتختبر على الأرض الحقيقية التي سوف يقف عليها الطالب. . **إن ما يعمله المتعلم وما يمكن أن يعمله هو الذى يحدد طبيعة التعلم.**

(1) Johnson, F.C.26 pp:66- 174.

٩- **التوجيه الذاتي**: أى أن تمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده، وتنمية قدرته على التوجيه الذاتي Self - direction . إن علينا أن نعلم الطلاب كيف يتعلمون. . ذلك أن النشاط اللغوى الذى يجرى بين جدران الفصل محدود. . إنه جزء صغير من النشاط اللغوى الذى يتحرك الدارس فيه خارج الفصل.

د. التقويم:

هو مجموع الإجراءات التى يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا، من أجل اتخاذ قرارات معينة(١).

والتقويم يمكن أن يشمل كل مكون من مكونات العملية التعليمية، وكل عنصر من عناصر المنهج. ولكننا سنقتصر في هذه الورقة على الحديث عن تقويم الطلاب.

ينبغي أن يحكمنا عند تقويم الطلاب في مادة اللغة العربية مجموعة من المعايير التي نجملها فيما يلي:

١- **ارتباط التقويم بأهداف المنهج**: تقويم التلاميذ في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة، أو من حيث الموضوعات الرئيسية أو الفرعية. كما يعتمد على تحليل موضوعي كذلك لعمليات الفهم والتفكير إلى أبعادها الأساسية وتحديد المهارات التي يهدف المنهج إلى تكوينها.

٢- **شمول عملية التقويم**: تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد التلاميذ بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ عقليا ووجدانيا ومهاريا. ولاشك أن هذا الشمول يفرض تنوع أدوات التقويم وعدم اقتصارها على الشكل التقليدي للامتحانات.

٣- **استمرارية التقويم**: التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلازمها وتتابعها. والملاحظ أن التقويم كما يمارس في مدارسنا أشبه بعملية ختامية تأتى في نهاية العام الدراسي حيث يترتب عليها اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل التلاميذ.

---

(١) رشدي أحمد طعيمة، ٥، ص ٢٠.

واقع مناهج تعليم العربية:

إلى أي مدى تتمشى مناهج تعليم اللغة العربية في وطننا العربي مع هذه المبادئ؟.. كشفت الدراسات الميدانية عن عدد من الظواهر الخاصة بتعليم اللغة العربية بشكل عام وبالمناهج الدراسية بشكل خاص، ولعل أهمها ثلاث دراسات نبدأ بعرض نتائجها حسب أزمنتها:

الدراسة الأولى، وكان قد أجراها صالح جواد الطعمة سنة ١٩٦٩ وقام فيها بتطبيق استفتاء على معلمي اللغة العربية بالتعليم العام في العراق وتلقى منهم ٢٢٦ استفتاء. وكان قد استطلع آراءهم حول أهداف تعليم العربية ومناهجها ومشكلات تعليمها وتصورهم لعلاجها. وقد انتهت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها(١):

أ ـ عبر ٥٦,٢ ٪ من المعلمين عن رغبتهم في أن يسهموا في وضع المناهج واختيار الكتب.

ب ـ تفاوتت فروع اللغة من حيث الحاجة إلى تغيير المناهج،وكانت نسبها المئوية كالتالي:

١ ـ **النحو** ٦٧,٢٪ (أي يرى ٦٧,٢ من المعلمين ضرورة تغيير منهجه).

٢ ـ **المطالعة** ٤٩,١ ٪.

٣ ـ **البلاغة والنقد** ٤٨,٣ ٪.

٤ ـ **المحفوظات والنصوص** ٣٧,٦ ٪.

٥ ـ **الأدب** ٣٩,٨ ٪.

جـ ـ يدعو ٨٠,٥٪ من المعلمين إلى تغيير مناهج تعليم اللغة العربية ومبررات ذلك ما يلى:

١ ـ تأكيد المنهج على «الكم» في مختلف الفروع لاسيما النحو والأدب.

٢ ـ احتواؤه على موضوعات قليلة الاستعمال أو معقدة لا تراعى مدارك الطلبة كما فى النحو وموضوعات النصوص غير الشيقة، أو غير ملائمة لأذواق الجيل الجديد أو متطلبات العصر الحاضر كما فى الأدب والمطالعة.

٣ ـ ضعف الترابط بين الموضوعات أو المفردات التي تدرس في السنوات المختلفة.

٤ ـ الطريقة الجافة أو الجامدة التي تعالج فيها محتويات الكتب.

---

(١) صالح جواد الطعمة، ٩، ص ٥٢ ـ ٦٢.

والذي نتصوره هو أن تحسُّنًا ما قد طرأ على هذه المناهج منذ سنة ١٩٦٩، سنة إجراء البحث السابق، حتى الآن، وإن لم يتيسر لنا الاطلاع على المناهج الجديدة.

وعلى المستوى العربي، نجد الدراسة التي أجرتها إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتي نشرت سنة ١٩٧٥. وقد طبق فيها استفتاء أجابت عليه خمس عشرة دولة عربية. وقد أجمعت هذه الدول على أن تعليم اللغة العربية في الوطن العربي يعانى مشكلات تؤدى إلى ضعف تحصيل الطلاب للغتهم القومية هذه. وهذا الضعف سببه عوامل لخصتها لجنة إعداد وتحليل الاستفتاء ورتبتها تنازليا كالتالي(١):

١ ـ عدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة.

٢ ـ منهج تعليم القراءة لا يخرج القارئ المناسب للعصر.

٣ ـ عدم توافر قاموس لغوى حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.

٤ ـ الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.

٥ ـ قلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.

٦ ـ ازدحام منهج النحو بالقواعد وكثير منها ليس وظيفيا.

٧ ـ صعوبة القواعد النحوية واضطرابها.

٨ ـ افتقار طرق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علمية.

٩ ـ الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى.

١٠ ـ اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد، بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد.

١١ ـ دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتاج حاضره، وتراث ماضيه، وصلا يظهر أثره في حياته.

١٢ ـ طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب.

١٣ ـ نقص عدد المعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم.

١٤ ـ بعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحى العصر.

كما أوردت لجنة الصياغة مشكلات أخرى أضافها المسؤولون إجابة عن سؤال مفتوح وهى:

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩.

١ ـ تعدد الجهات التي تقوم بإعداد معلمي اللغة العربية واختلاف مستوياتها.
٢ ـ قلة الدراسات العلمية التي تتخذ أساسا لبناء المناهج وإعداد الكتب المقررة.
٣ ـ ضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة.
٤ ـ قلة المناشط المدرسية المتعلقة باللغة وعدم اهتمام المعلمين بها.
٥ ـ عدم تقديم الميزانيات الكافية للمناشط الثقافية واللغوية.
٦ ـ قلة ربط التعليم اللغوي بالثقافة العلمية وضعف الوسائل التي تتخذ لذلك.
٧ ـ عدم كفاية الجهود التي تبذلها المؤسسات المعنية باللغة العربية، وعدم التنسيق بينها.
٨ ـ عدم توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ في مختلف المراحل.
٩ ـ اختلاف قواعد الإملاء التي يتعلمها الطلاب في البلاد العربية، وقصور هذه القواعد عن ربطهم بالرسم القرآني.
١٠ ـ كثرة توصيات المؤتمرات الخاصة بالنهوض بتعليم اللغة العربية، وعدم الجدية في تنفيذها.
١١ ـ تأثير وسائل الإعلام في الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة.
١٢ ـ الضعف الظاهر في خطوط التلاميذ، وعدم العناية بإعداد مدرسين للخط العربي.

نأتي بعد ذلك إلى أحدث دراسة وقفنا عليها في هذا المجال وهى الدراسة التي سبقت الإشارة إليها[١]. طبق استفتاء على معلمي اللغة العربية والموجهين في عدد من الدول العربية. وقد تلقى الباحثون ١٩٦ استفتاء من المعلمين و٤٨ استفتاء من الموجهين، وبعضهم يشارك في إعداد الخطط والمناهج. وقد سئل هؤلاء جميعا عن الأسباب التي يعزون إليها ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية فكانت إجاباتهم مرتبة تنازليا كالتالي:

أ ـ أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية:

١ ـ تغلب العامية على الفصحى.
٢ ـ المدرسون غير حريصين على استعمال العربية الفصحى أثناء الدرس.
٣ ـ تأثير البيئة والشارع.
٤ ـ إهمال أولياء الأمور (وخاصة في الأرياف والقرى) لأبنائهم.
٥ ـ قلة المدرسين المختصين في تعليم اللغة العربية.
٦ ـ قلة عدد حصص تعليم اللغة العربية.

(١) محمد المعموري وآخران ١٣، ص ١٣٦.

٧ ـ كثرة المواد وطول المنهج.
٨ ـ ضعف الإمكانيات (من قصص علمية.. إلخ).
٩ ـ انعدام المطالعة لضيق الوقت.
١٠ ـ الثنائية اللغوية تخلق إنسانا غير متمكن من أية لغة.
١١ ـ اكتظاظ الصف يعرقل السير الحسن لتعلم اللغة العربية.
١٢ ـ انعدام المتابعة.
١٣ ـ دخول التلميذ المدرسة في سن مبكرة.
١٤ ـ عدم توافر الوسائل السمعية والبصرية.
١٥ ـ البرامج (المناهج) غير محكمة الترابط فيما بينها.
١٦ ـ عدم استيعاب علوم العربية وخاصة علم المعاني.
١٧ ـ قلة المراجع تخل بتكوين التلميذ في اللغة العربية.
١٨ ـ عدم تطبيق البرامج الرسمية تطبيقا سليما.
١٩ ـ أسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على اقتنائها فيبقى مستواه ضعيفا.
٢٠ ـ التلميذ يوجه اعتبارا لمعدله لا اعتبارا لاختياره.
٢١ ـ عدم تعليم النحو والصرف والبلاغة في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي.
٢٢ ـ عدم صلاحية المناهج.
٢٣ ـ إهمال الجانب الكتابي في التعليم الابتدائي.

ب ـ أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الثانوية:

١ ـ تغلب العامية على الفصحى.
٢ ـ إهمال أولياء الأمور وخاصة في القرى والأرياف.
٣ ـ قلة المدرسين المختصين في تعليم اللغة العربية.
٤ ـ انعدام المطالعة لضيق الوقت خاصة.
٥ ـ كثرة المواد وطول البرنامج.
٦ ـ قلة المراجع تخل بتكوين التلميذ في اللغة العربية.
٧ ـ أسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على اقتنائها فيبقى مستواه ضعيفا.
٨ ـ الثنائية اللغوية تخلق إنسانا غير متمكن من أية لغة.
٩ ـ التلميذ يوجه اعتبارا لنتائجه المدرسية (معدلة) لا اعتبارا لاختياره.

القسم الثاني

الأسس النفسية لبناء المناهج

محور اهتمامنا هنا ما نجد له من مبادئ علم النفس ونتائج أبحاثه تطبيقا تربويا واضحا في مجال بناء منهج لتعليم اللغة العربية.

حقائق النمو:

انتهت الدراسات التي أجريت على النمو الإنساني إلى عدد من الحقائق العامة التي تجملها لنا كتب علم نفس النمو كالتالي:

١ ـ النضج والتعلم عاملان متشابكان في عملية النمو.. ومن ثم لا يستطيع الإنسان تعلم شيء لم يكن مستعدا له.

٢ ـ النمو عملية مستمرة متدرجة، تتضمن نواحي التغير الكمي والكيفي والعضوي والوظيفي.

٣ ـ النمو الإنساني يسير في مراحل، ولكل مرحلة سماتها.

٤ ـ سرعة النمو ليست مضطردة.. وإنما تسير مظاهر النمو بسرعات مختلفة.

٥ ـ ينمو الفرد نموا داخليا كليا.. ويتأثر نفسه بالظروف الداخلية والخارجية.

٦ ـ النمو عملية معقدة، جميع مظاهره متداخلة تداخلا وثيقا، مترابطة ترابطا موجبا..

٧ ـ الفروق الفردية واضحة في النمو.. وكل فرد ينمو بطريقة وأسلوب خاصين به.

٨ ـ يسير النمو من العام إلى الخاص.. ومن الكل إلى الجزء..

٩ ـ الطفولة هي مرحلة الأساس بالنسبة للنمو في مراحله التالية..

١٠ ـ يصبح النمو أقل قابلية للتنبؤ كلما ازداد عمر الفرد..

مطالب النمو والحاجات النفسية:

يعرف هافجهرست Havighurst مطلب النمـو developmental task بأنه «مطلب ينشأ في مرحلة معينة من حياة الفرد، وإنجاز ناجح يؤدى إلى سعادته ونجاحه في مطالب تالية بينـما يؤدى الفشل للتعـاسة وعدم تقـبل المجتمع له وصـعوبة مع المطالب التالية»(1).

ومن اللازم علينا أن نرجع إلى كتب علم النفس لنقف على مطالب النمو في كل مرحلة عمرية معينة.

والقول نفسه يصدق على الحاجات النفسية إذ يلزمنا الوقوف عليها حتى نحدد في أهدافنا ومحتوى مناهجنا ما يشبع كل حاجة منها.

الدوافع:

لنا رأى نود أن نطرحه عند الحديث عن دوافع أبنائنا في تعـلم اللغة العربية.. إن الحـديث عن دوافع الطلاب لتـعلم مادة دراسـيـة مقـررة عليهـم حديث مـشكوك في صحته.. إذ لاخيار للطالب في أن يعتذر عن حضور حصص مادة اللغة العربية.. ومن ثم لا مجال للحديث عن دوافع فرد في أمر يـجبر عليه.. يصدق الحديث عن الدوافع مثلا عندما ندرس حـالة عدد من الأجانب وهم يتعلمون العربيـة بمحض اختيارهم. أو عندما ندرس أسباب تفضيل طلاب المرحلة الـثانوية إحدى الشعبتين، علمي أو أدبي، إذ إن لهم، إلى حد ما، قدرة على رفض أيهما..

ولكن هل معنى ذلك أنه يصعب علينا أن نسـتدل على دوافع الطلاب العرب في تعلمهم للغة العربيـة؟ بالطبع لا.. أن هناك من المؤشرات ما يكشف لنا بلا ريب، عن وجود الدوافع أو غيـابها، ومن هذه المؤشرات نتائج الدراسـة الميدانية القيـمة التي سبق الحديث عنها(2).

في هذه الدراسة طُبِّق استبيـان شمل ٤٩٤ طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية في ثلاث دول عربية هي: العـراق وتونس والأردن. وكان من بين أسئلة الاستبيـان سؤال استطلع آراءهم في زيادة عدد ساعات تعلمهم للغة العربية.

وقد أجمـلت الدراسة ما قدمـه الطلاب من تعليلات لرغبتـهم في زيادة حصص تعليم اللغة العربية تنازليا كالتالي:

---

(1) محمد جميل منصور وفاروق عبدالسلام، ١٢، ص ٩١.

(2) محمد المعمورى وآخران، ١٣، ص ١٩.

١ ـ اتساع مجالات المعرفة في اللغة العربية من آداب وعلوم وفنون وتنوعها.

٢ ـ **الوازع القومي:** اللغة العربية هي اللغة الأم وهى لغة الآباء والأجداد وانعكاس للحضارة العربية.

٣ ـ طول المنهج المتمثل في تعدد المحاور وكثافة المحتوى.

٤ ـ **الوازع الديني:** اللغة العربية هي لغة القرآن، لذا فإنه من الضروري التوسع في دراستها حتى ندرك كوامنه.

٥ ـ **الأصالة والتراث:** التراث العربي يزخر علوما وفنونا وآدابا في لغة عربية سليمة تعكس ماهية العرب والذاتية الأصلية للإنسان العربي.

٦ ـ لا يقبل منطقيا أن يتساوى عدد حصص تعليم اللغة العربية، وهى اللغة الأم، مع عدد حصص تعليم اللغة الأجنبية.

٧ ـ **عامل عاطفي:** حب اللغة العربية والميل إليها.

٨ ـ جل المواد تعلم باللغة الأجنبية.

٩ ـ عدم استعمال الفصحى خارج الفصل.

١٠ ـ تدارك ضعف مستوى التلميذ.

١١ ـ صعوبة استيعاب النحو والمفردات والبلاغة.

١٢ ـ اللغة العربية وسيلة ضرورية في الحياة العملية.

١٣ ـ التوسع في تقديم الظواهر الحضارية وعدم الاقتصار على المسائل اللغوية.

١٤ ـ العناية بتعليم اللغة العربية تساهم في تقريب الشقة بين البلدان العربية.

١٥ ـ **عنصر نفسي:** مخلفات الاستعمار خلقت إنسانا متذبذبا بين ثقافته الأصلية وثقافة المستعمر مما شكل انعكاسا مباشرا على مستوى اللغة العربية لدى الطلاب وعلى مستقبلها.

١٦ ـ طلاب شعبة الآداب في حاجة، بكل اختصاصهم، إلى أن تزداد حصص تعلمهم للغة العربية.

١٧ ـ مجابهة انتشار اللغات المحلية.

١٨ ـ حظ اللغة العربية بالنسبة إلى اللغات الأخرى مهضوم مما يشكل خطر اضمحلالها.

١٩ ـ اقتصار دور الحصص المقررة على إعداد الطالب لاجتياز الامتحان بدل تمكينه من التعمق في اللغة.

٢٠ ـ اللغة العربية لغة عالمية فيجب أن يكون مستوى تعلمها على قدر نعتها.

٢١ ـ عدم التمكن من التدرب الكافي على استعمال اللغة واكتساب آلياتها.

٢٢ ـ اللغة العربية لغة جميلة، بليغة، فيجب سبر أغوارها بدراسة النصوص القديمة وتبين جمالها.

٢٣ ـ النهوض باللغة العربية وبحضارتها وبشعوبها.

٢٤ ـ ضرورة توظيف اللغة العربية في مجابهة العدو.

٢٥ ـ ثقافة الطالب مقتصرة على مايتلقاه خلال الدرس.

والملاحظ في هذه التعليلات أنها تمثل نوعين من الدوافع: الدوافع التكاملية Integrative Motivation والدوافع الوسيلية Intstrumental Motivation إلا أن الدوافع التكاملية هي الغالبة عند الطلاب. وليس هذا رأينا وحدنا وإنما هو أيضا نتيجة أشارت إليها الدراسة. إذ يقول الباحثون: وليس لنا من تعليق على هذه الإجابات إلا كون تعلق الطلاب باللغة العربية هو لأسباب عاطفية وجدانية، أكثر مما هو راجع إلى أسباب عملية وظيفية[1].

وعلينا أن نراعى هذه الحقيقة عند إعدادنا لمنهج تعليم اللغة العربية للتعليم العام في الوطن العربي. إن أهم ما توحى به إلينا هذه الدراسة هو تنمية إحساس الطلاب بالاعتزاز بلغتهم وتقوية دوافعهم للتصدي للخطر المحدق بها سواء من الأميات المنتشرة أو اللغات الأجنبية الغازية. فضلا عن ربط أبنائنا بتراثهم العربي العريق، وانتقاء ما يدعم عندهم دوافع الاتصال به تأكيدا للذاتية الأصلية للإنسان العربي.

أما الدوافع الدينية، والتي تتمثل في السبب رقم ٤ «الوازع الديني». فلنا أمامه وقفة وسوف نعطيه بعض ما يستحقه من مناقشة في القسم الرابع من هذه الورقة إن شاء الله.

الفروق الفردية:

يقصد بها الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة.. وتتعدد أوجه الفروق الفردية بين البشر. إلا أن ما يهمنا في هذه الورقة أهم الفروق ذات العلاقة بتعلم اللغة وتعليمها.

(١) محمد المعموري وآخران، ١٣، ص ١١٤.

يحدد ديكستراوتشيهو مجموعة من الفروق الفردية اللازم أخذها فى الاعتبار عند بناء مناهج تعليم اللغات ويحسن الرجوع إليها عند بناء مناهجنا أو التفكير فى طريقة تدريس العربية(١).

التعلم ونظرياته:

ليس هذا بالمجال المتسع لسرد النتائج التى انتهت إليها كافة نظريات التعلم أو دراساته. من هنا رأينا أن نقتصر على ما يجمع بين هذه النظريات، وما نراه واجب الاعتبار عند إعداد منهج لتعليم اللغة العربية فى التعليم العام بالوطن العربى:

أ ـ تجمل لنا رمزية الغريب أهم مظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم كالتالى(٢):

١ ـ إن أى نوع من أنواع السلوك الذى يقوم به الفرد ينشأ من تفاعل عاملين:

- دوافع وحاجات ذاتية باطنية.
- ظروف البيئة المحيطة وما بها من خواص تجذب الفرد أو تنفره منها.

٢ ـ اتفقت النظريات السابقة على التقليل من أهمية التكرار.

٣ ـ اتفقت تفسيرات التعلم المختلفة أيضا فيما بينها على موقف الثواب والعقاب فى عملية التعلم.

٤ ـ تتفق مدارس علم النفس المختلفة على أن انتقال أثر التدريب من موقف إلى آخر يتناسب مع درجة التشابه بين الموقفين فى المعنى أو فى التركيب.

٥ ـ تتفق نظريات التعلم المختلفة على أن الموقف الذى يستجيب له الكائن موقف معقد يتكون من عدد من المثيرات يتفاعل بعضها مع البعض الآخر لتكوين نمط تنبيهى معقد.

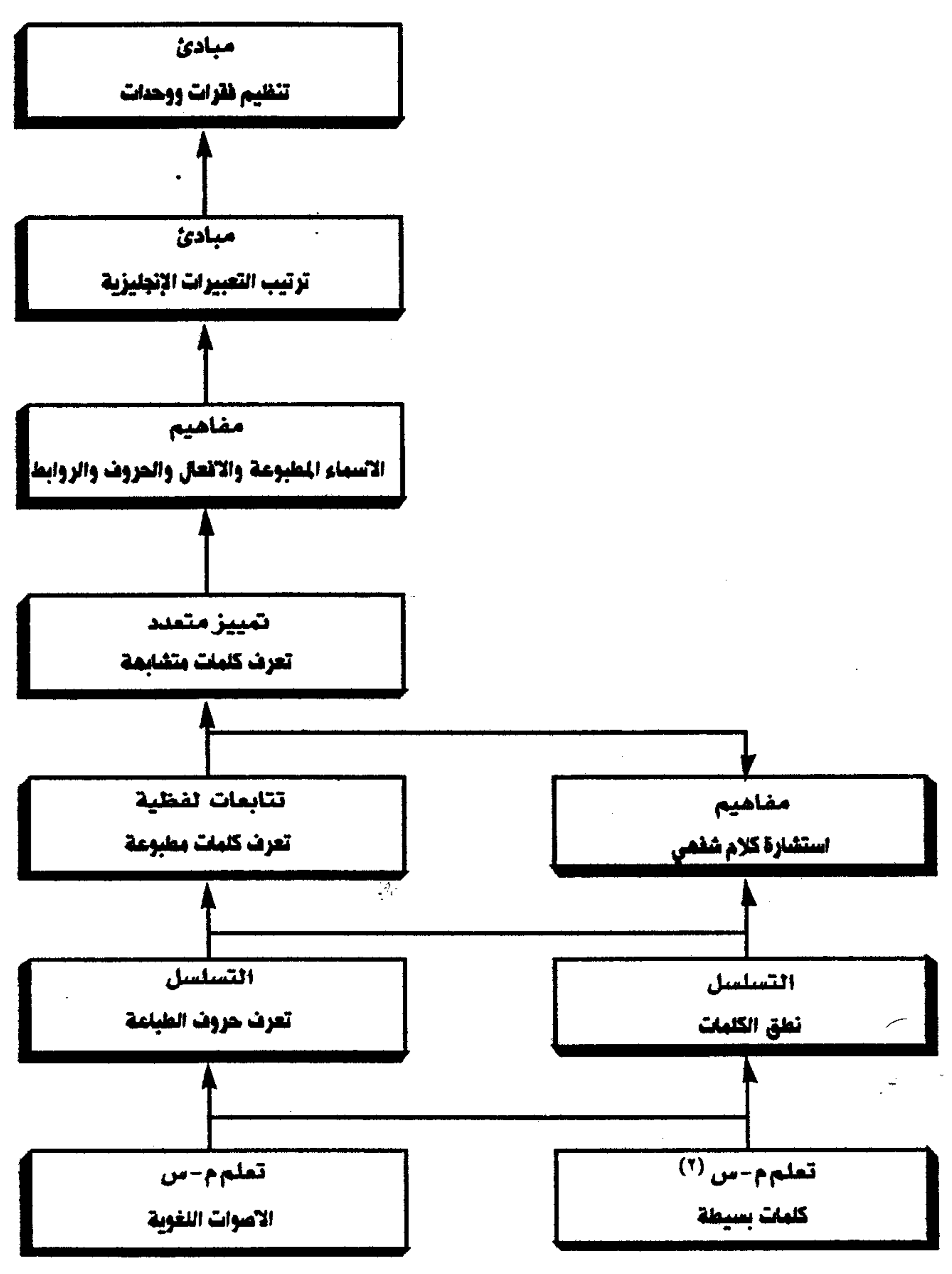
ب ـ **نظرية جانييه الهرمية «Gagne Hierarchical Theory»** يطرح جانييه فكرة أنماط التعلم Learning types وقسمها إلى ثمانية أنماط أو فئات مرتبة فى شكل هرمى. إذ إن كل واحدة تتضمن سابقتها. وقد قدم جانييه نموذجا لتعليم القراءة طبق هذا التصنيف الهرمى.

وفى هذا النموذج رتب جانييه مكونات هذه العملية فى شكل هرمى تصاعدى، يبدأ من أسفل. ويقترح جانييه أن التخطيط لعملية تعليم القراءة يمكن أن يبدأ بهذا الترتيب.

(1) Dykstra, G. & N . Chiho .22 P. 32.

(٢) رمزية الغريب، ٧، ص ٣٧٤ ـ ٣٨٤.

فالخطوات الأدنى في التصنيف الهرمي يجب أن يسيطر عليها الطالب قبل التعرض لما يعلوها[1]. وفيما يلي نموذج جانييه:



(بنية التعلم لموضوع تعلم القراءة عند جانييه)

(1) Gagne,R. 23 p. 175.

(٢) م - س = مثير - استجابة.

تعلم اللغة:

نخلص من الدراسات التي أجريت على عملية اكتساب اللغة الأولى وتعلم مهاراتها بمجموعة من النتائج من أهمها:

أ ـ حول مكانة اللغة في التطور النفسي للفرد: لاحظت الدراسات أن دعم اللغة الأم وإثراءها هما اللذان يمكننا من نمو نفساني متزن، وتفتح ذهني خصب، كما أن هذه اللغة الأم هي التي تمكّن من تجنب القطيعة بين المدرسة ووسط الطفل العائلي، وتمثل وسيلة اندماج وتلاؤم فعالة(١).

ب ـ حول دور اللغة في تنشئة الإنسان: انتهت الدراسات إلى أن للغة دورا أساسيا في تكوين البيئة الفكرية للإنسان وأن لها دورا في تنظيم الواقع وتكييفه كما ذكّرت بالعلاقة المتينة بين لغة الإنسان ونظرته إلى الكون.

جـ ـ يكتسب الإنسان لغته الأم في إطار موقف اجتماعي. أي نتيجة للتفاعل المتبادل بينه وبين المحيطين به.

د ـ يلعب التقليد دورا بالغ الأهمية في اكتساب اللغة الأولى. ويتوقف نجاح التقاليد على عدة عوامل منها: صحة النموذج الذي يقلده الطفل، ومدى مطابقة التقليد لهذا النموذج. وتتوقف هذه المطابقة أيضا على عوامل، منها ما يتعلق بشخصية الطفل نفسه فسيولوجيا ونفسيا ولغويا، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة وإمكانياتها.

هـ ـ اللغة سلوك. . والسلوك يمكن تعلمه باستثارة الطلاب لهذا السلوك.

و ـ في دراسة حول العلاقة بين المعنى والحفظ وجد أن المواد ذات المعنى لا تؤدى فقط إلى تعلم أسرع من المواد عديمة المعنى. وإنما تؤدى أيضا إلى حفظها لفترات أطول.

ز ـ بتحليل عملية التعلم اللفظى لوحظ أن الفرد يحاول أن يجد نوعا من التكامل بين الاستجابات اللفظية.

المفاهيم اللغوية:

يعرف أوسجود Osgoad المفهوم بأنه استجابة عامة (لغوية في العادة) لعدد من الظواهر أو المثيرات التي يشترك بعضها مع البعض الآخر في مظهر من المظاهر(٢).

(١) البشر بن سلامة، ١، ص ٨.

(٢) رمزية الغريب، ٧، ص ٤٢٩.

إن من متطلبات النمـو العقلي مساعدة الفرد عـلى تكوين المفاهيم وإدراك المعاني الصحيحـة للأشياء. ولبيان أهميـة تنمية المفاهيم اللغوية عند أبنائنا نذكـر ما انتهت إليه دراسات ستروم Strom من أن المتعلمين يميلون في الموقف التربوي إلى نسـيان الحقائق والمعلومات المفـصلة أسرع من نسـيان المفاهيم المرتبطـة بنفس المقرر[١]، أمـا عن أنواع المفاهيم التي تتكون عند الأطفال ومراحل نموها عندهم وطرق تنميتها ففيه أسهبت كتب علم النفس التربوي بما لا مجال للإسهاب فيه هنا.

تعليم المهارات:

ينتـمي تعليم اللغـات إلى المجـال النفس حـركي من أوسع أبوابه. إذ يتم فـيـه اكتساب المهارات وممارستها. ولقد قدمت للمـهارات تعريفات كثيرة يصعب حصرها في هذه الورقة، والمهم لنا أن نخرج من هذه التعريفات بالصفـات التي تعتبر خصائص مميزة للمهارة. إن إطلاق لفظ مهارة على عمل معين يعنى ما يلى:

أ ـ أن الأداء حركي معقد إلى حد ما.

ب ـ أن شكلا من أشكال التعلم قد حدث.

جـ ـ أن ثمة تكاملا في السلوك نتج عن هذا التعلم.

د ـ أن أداء هذا العمل يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما.

هـ ـ أن الحركـات الغريبة التي كانت دخـيلة على الأداء في أوله قلّت إن لم يكن اختفت.

و ـ أن الأخطاء في أداء هذا العمل بدأت تتناقص.

ز ـ أن الأداء يصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة.

ح ـ أن القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقه متزايدة.

ط ـ أن الأداء يأخذ طريقه بسرعة مضطردة.

ى ـ أن الأداء مصحوب بالثقة في النفس والرضا عن العمل عادة.

ك ـ أن الأداء العـملي يسـتند خلفـه تصـور واضح في الذهن لطبـيعـة العـمل وإجراءاته ونتائجه.

والسؤال الآن: ما المهارات اللغـوية التي ينبغى التركيز عليـها في كل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاث في التعليم العـام؟ هناك مداخل كثيرة للإجابة عن هذا السؤال.

---

(١) فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٠، ص ٤٥٥.

من هذه المداخل طرح سؤال مقابل هو: ما الغـاية التي ينتهي إليها طالب المرحلة الثانوية باعتبارها نهـاية التعليم العام. وباعتبار أن سنوات المراحل الأولى (ابتـدائية ومتوسطة أو إعدادية) توفـر قاعـدة عريضة للمـرحلة الثانوية ؟ الإجـابة ببساطة هي أننا نعد طلاب المرحلة الثانوية لأحـد أمرين: إما لمواصلة الدراسة الجامـعية، وإما الانخـراط في ميدان الحياة اكـتفاء بشهادة الثانويـة العامة. ولكل صنف من هؤلاء المتخرجين مـهارات ينبغي إكسابها لهم. ولنبـدأ بالتفكير في حالة الصنف الأول من المتخرجـين من الثانوية العامة ذلك الذي يواصل دراسـته الجـامعـية. والسـؤال الآن ما المهـارات اللازمة للنجـاح في الدراسة الجـامعية بـصرف النظر عن نوع الكلية أو مـوضوع التخـصص؟ إذا اتفقنا على تحديد هذه المهـارات سوف نتفق بعـد ذلك على ترجمتهـا إلى أهداف في مناهج تعليم اللغة العربية بالمرحلـة الثانوية خاصة. ولنتبين أهمية هذا السـؤال وقيمة هذا المدخل في تصور أهداف تعليم اللغـة العربية فى مـدارسنا الثانوية نقف معا أمـام إحدى المشكلات الأساسية التى لمسها تقرير «أمة معرضة للخطر» عند حديثه عن مشكلة التعليم الثانوى بأمريكا. يقـول التقرير «إن تعليم مـهارات الدراسة للطلاب يتم بطريقـة عشوائية وغـير مخططة. ومن ثم فإن عددا كبيرا من الطلاب يتمون الدراسة الثانوية ويلتحقون بالكليات دون أن يكونوا قد تزودوا بمهارات وعادات منهجية منضبطة لطريقة التدريس[1].

فنون اللغة ومهاراتهـا محور الإعداد لدخول الجامعة. . ومن المتطلـبات الأساسية لدخول الطلاب الأمـريكيين جامعة منيـسوتا Minnesota اجتيازهـم امتحان Miller Analogy Test وهو امتحان في اللغة الإنجليزية كلغة قومية. ويقيس مدى تمكن الطالب من مهارات لغته بالشكل الذى ينبئ عن نجاحه في الدراسة الجامعية.

يتعرض طالب الجامعة بشكل عـام إلى مواقف تتطلب إجادته لمهارات لغوية على مستوى عال. إذ يكلف بقراءة مـواد تعليمية ذات مدى واسع من التنوع، والاطلاع على مصادر ومراجع تتعـدى حدود الكتاب المقرر. وكتابة مقالات وأبحـاث فصلية وتقارير، والاستماع إلى محاضرات تلقى بسرعـات متفاوتة، والانخراط في مناقشات مع أساتذته وزملائه، والتـعلم من جماعات المناقـشة والتعبـير الجيد عن النفس. . وهذه كـما نرى مواقف مجـملة يندرج تحت كل منها عدد من المهارات اللـغوية اللازمة. وأود أن أطرح في هذا المقام نـتائج دراسة تمت أواخـر سنة ١٩٨٣م خاصـة بالمهارات اللغـوية اللازمة للنجاح في الحياة الجامعية. أجرى هذه الدراسة مكتب الشئون الأكاديمية التابع للمجلس الأعلى للكليات بأمريكا The College Board . وقد استغرق إعداد هذه الدراسة عددا

(١) اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسـائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتـحدة الأمريكية، ١١ ص ٣٥.

من السنوات واشترك فيها مئات من الأساتذة والخبراء في التعليم العام والجامعي. وأقرت نتائجها بعد ذلك للنشر. وقد انتهت هذه الدراسة إلى إقرار عدد من الكفايات اللغوية الأساسية العامة التي يلزم لجميع طلاب الجامعة تملكها. وقد آثرنا ترجمة هذه الكفايات وتقديم تعريف عام بالتقرير في ملحق الدراسة.

هذا فيما يخص الصنف الأول من المتخرجين من الثانوية العامة. أما بالنسبة للصنف الثاني منهم، وهم أولئك الذين ينخرطون في سلك الحياة مقتصرين على هذا القدر من التعليم فيلزمهم مجموعة واسعة من المهارات التي تزودهم بالقدرة على مواجهة مواقف الحياة المختلفة.

الإنسان في حياته يستخدم اللغة إما وسيلة للفهم فيستمع بها أو يقرأ أو وسيلة للإفهام فيتكلم بها أو يكتب، وتحت كل من هذه المهارات الأربع مجموعة من المهارات الفرعية. والآن نسأل: ما المهارات اللازمة لمثل هذا الفرد حتى يتسلح لمواجهة مواقف الحياة التي تتطلب الاستخدام اللغوي الجيد؟ يود الكاتب أن يطرح مجموعة من المهارات التي انتهى إليها من عدد وافر من المصادر لتغطي المهارات الأساسية الآتية: الاستماع والكلام والقراءة والتذوق الأدبي والتعبير الكتابي والخط تاركا للباحثين ثلاثة أمور:

أ ـ تحديد مواقف الحياة العامة التي يحتاج الإنسان فيها للغة.

ب ـ تصفية هذه المهارات وانتقاء ما يناسب كل موقف من مواقف الحياة الشائعة.

جـ ـ تقسيم هذه المهارات على سنوات الدراسة بالتعليم العام لنرى ماذا ندرس في كل صف.

هذا.. ولقد عرض الباحث هذه المهارات بشكل تفصيلي في كتابه «المهارات اللغوية ومستوياتها» والذي أصدره معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.. كما تم عرض هذه المهارات موزعة على سنوات الدراسة بمراحل التعليم العام وذلك في الدراسة الثالثة من هذا الكتاب وعنوانها «تطوير منهج اللغة العربية بالتعليم العام، أسس وقضايا».

القسم الثالث

الأسس الاجتماعية لبناء المناهج

العلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة جدلية. . إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافى. إذ يعكس المثل والمعارف والقيم والمهارات التى يعتقد المجتمع فى قيمتها ويسلم بأهميتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها. وبعبارة أخرى يعمل على تحسين هذا التراث وتطويره. . والثقافة السائدة فى مجتمعنا هي الثقافة العربية الإسلامية ذات الملامح المميزة. وفى الوقت نفسه فليس هذا المجتمع مغلقا أو قائما بذاته. إنه جزء من مجتمع عالمى معاصر يتأثر به كما يؤثر فيه.

فى ضوء هذا يدور حديثنا عن الأسس الاجتماعية لبناء منهج تعليم اللغة العربية فى التعليم العام فى أربع دوائر نتناولها بشىء من التفصيل.

الثقافة العربية الإسلامية:

مع التسليم بصعوبة تعريف الثقافة تعريفا جامعا يرضى جميع الأطراف إلا أننا نتبنى التعريف الأنثروبولوچى الواسع للثقافة والذى قدمه تايلور Tayler وذلك لشموله، يقول التعريف: **إن الثقافة تعنى ذلك الكل المركب الذى يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقيم والقانون والعادات بل وجميع القدرات التى يكتسبها الإنسان كعضو فى المجتمع**[(١)].

وعنوان هذا القسم يحمل مفهومين: الثقافة العربية والثقافة الإسلامية، وبينهما فروق يجب أن نقف عندها. هذه الفروق هى:

أ ـ الثقافة العربية وصفية، والثقافة الإسلامية معيارية.

ب ـ الفائدة المرجوة من تعليم الثقافة العربية إنما هو المعرفة والاعتزاز القومى. أما الثقافة الإسلامية فائدتها القدوة والموعظة والإرشاد.

جـ ـ الثقافة العربية بحكم اتجاهاتها القديمة البحتة لا ترفض عناصرها الجاهلية على رغم ما تحمله من أمور رفضها الإسلام كالفخر والغزل الفاحش والهجاء المقزع والعصبية القبلية. . إلخ. أما الثقافة الإسلامية فترفض هذه العناصر. فإذا افتخر الجاهلى بحسبه ونسبه فلا فخر لمسلم إلا بالتقوى. .

---

(١) محيى الدين صابر، ١٥، ص ٣٨ ـ ٤٠.

د ـ الثقافة العربية محلية بحكم كونها قومية أما الثقافة الإسلامية فعالمية.

هـ ـ الثقافة العربية لا تنبع من مصدر واحد كما تنبع الثقافة الإسلامية من القرآن وسنة المصطفى ﷺ.

و ـ الثقافة العربية ترفض الشعوبية لطعنها على العرب، ولكن الثقافة الإسلامية ترفضها لأنها تتنافى مع الوحدة الإسلامية.

ولكن هذه الفروق لا تمنع الثقافتين أن تتكامل إحداهما مع الأخرى(١).

والسؤال الآن: ماذا ينبغي أن تكون أهدافنا في بناء الإنسان العربي في ضوء مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية التي يعيشها؟

أقر المؤتمر العام السابع لمكتب التربية العربية لدول الخليج باجتماعه في مارس سنة ١٩٨٣م الأهداف التالية، وهى في رأينا تصلح لأن تتبناها مؤتمرات إعداد مناهج التعليم العام في البلاد العربية، هذه الأهداف هي:

أ ـ أهداف مشتقة من الإسلام:

١ ـ بناء العقيدة الإسلامية لدى الناشئة على أساس من الدراسة والفهم والإقناع.

٢ ـ قدرة الفرد على فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا.

٣ ـ نمو الولاء للإسلام والاعتزاز به والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه.

٤ ـ تحقيق النمو الشامل للفرد خلقيا وجسميا وعقليا واجتماعيا.

٥ ـ تحقيق التوازن السليم بين جوانب نمو الفرد التي يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به.

٦ ـ الاهتمام بالعلم، فقد حض الإسلام على طلبه وجعله فريضة.

٧ ـ ربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق.

٨ ـ نمو القدرة على التفكير السليم والنظر الصحيح وإصدار الأحكام السليمة.

٩ ـ قدرة الفرد على اكتساب الاتجاهات والقيم الإسلامية الرفيعة واتخاذها أساسا لأداء الأعمال وتوجيه السلوك وإقامة العلاقات.

١٠ ـ نمو الميول السليمة والاتجاهات الصالحة لدى الفرد وتحرره من عبودية الأهواء والشهوات.

---

(١) تمام حسان ٢٠ ص ٨٤ ـ ٨٦.

١١ ـ التحرر من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى.

١٢ ـ الشعور بالانتماء الأسري ونمو العلاقات الأسرية المتينة التي تؤدى إلى حسن الرعاية الأبوية للأبناء وإلى بر الأبناء بالأمهات والآباء، مع الوعى الكامل بالحقوق والواجبات الأسرية.

١٣ ـ صلاحية الفرد ليكون عضوا نافعا في مجتمعه يحس بمشكلاته، ويشارك في تحقيق أهدافه وآماله وخطط تنميته.

١٤ ـ قيام العلاقات الاجتماعية على أسس متينة من التراحم والمودة والإيثار والتضحية والعفو عند المقدرة وغيرها من القيم التي دعا إليها الإسلام وأكدها.

١٥ ـ انتشار أساليب التعاون والتضامن والتكامل والشورى والعمل الجماعي التي هي جميعا من أسس تقدم المجتمع.

١٦ ـ الأخذ بأساليب القوة لحماية الحقوق مع الدعوة الدائمة إلى السلام.

١٧ ـ تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع.

١٨ ـ نمو المجتمع في جميع النواحي الأخلاقية والثقافية والقومية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

ب ـ أهداف مشتقة من العروبة:

١ ـ الوعي بإمكانات الأمة العربية وسبل المحافظة عليها والاستفادة منها.

٢ ـ نمو شعور الفرد العربي بالانتماء لأمته والاعتزاز بدورها الحضاري.

٣ ـ إتقان اللغة العربية واتخاذها أساسا في جميع مجالات الفكر والثقافة والعمل.

٤ ـ الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجهها الأمة العربية في الوقت الحاضر، مع التسلح بالقدرات اللازمة لحل المشكلات المتمثلة في التحديات الصهيونية والاستعمار وآثارها، والوعي بالمشكلات العالمية ومدى تأثيرها على الوطن العربي.

٥ ـ نمو المهارات التي تساعد الفرد على اكتشاف الطاقات والموارد المتنوعة في الوطن العربي وحسن استغلالها.

٦ ـ إدراك مقومات الوحدة بين أقطار الوطن العربي(١).

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٦، ص ١٤ ـ ١٦.

اتجاهات العصر:

يتميز المجتمع العالمي المعاصر باتجاهات معينة، كما تواجهه مشكلات ملحة، ومن أهم الاتجاهات والمشكلات ما يلي:

أ ـ يشهد المجتمع العالمي المعاصر تغييرا سريعا شاملا في كل مجالات الحياة، ومن أسرع المجالات تغيرا وسائل الاتصال والإنجاز التكنولوجي الذي يضطرد ويتقدم بشكل يصعب التنبؤ بمساره أحيانا.

ب ـ إن التغير الذي يصيب الدول النامية، ومن بينها دول المجتمع العربي، مازال محدود المدى، بطيء الحركة، إذا قيس بما يحدث في المجتمعات الغربية.. ولسنا ننكر أن معدل التحسن مع كل يوم يزيد، وفي كثير من المجالات يضطرد، إلا أن مثلنا ومثل معدل التغير العالمي كمثل الذي يصعد على سلم كهربائي هابط ليس له من أمره سوى الإحساس بالتقدم.. إلا أنه كلما تقدم خطوة تراجع به السلم خطوات.

جـ ـ يواجه إنسان العصر الحديث مشكلات أساسية وملحة تهدد مستقبل البشرية مالم تتضافر الجهود على حلها. هي:

١ ـ تسارع في التصنيع.

٢ ـ تزايد مضطرد في السكان.

٣ ـ سوء تغذية يزداد انتشارا.

٤ ـ استنزاف لموارد الطبيعة لا يتجدد.

٥ ـ بيئة متدهورة نتيجة التلوث وعدم الحماية.

د ـ يكشف استقراء واقع التعليم ومحاور اهتمام الدول المختلفة به، وكذلك اتجاهات أحدث السياسات التربوية لهذه الدول عن وجود ثلاثة أمور ملحة وهي:

ـ ديمقراطية التعليم.

ـ تحديث التعليم مع الأخذ في الاعتبار الهوية الثقافية للشعوب.

ـ الربط بين التعليم والعمل المنتج[1].

هـ ـ تشيع في ميدان التربية في المجتمع العالمي المعاصر اتجاهات جديدة وشعارات تربوية مستحدثة مثل لامدرسية المجتمع deschooling والتعليم

---

(١) اليونسكو، ٢٠، ص ٢٧.

اللاتشاركي non - participatory ، والتعليم اللانظامى non - formal ، والتعليم المستمر Continuing education ، والفصول غير المتدرجة non - graded class rooms والتعلم الذاتى self - instruction وغيرها.

الواقع اللغوى في المجتمع العربي:

أ ـ **الازدواجية اللغوية**: يعيش المجتمع العربي عامة ازدواجية لغوية diglosia تخلق من مشكلات الاتصال ما يتأبى علينا علاجه!

إن الطالب العربي يتعلم في المدرسة لغة ويمارس في حياته أخرى.. ففي المشرق العربي تتمكن العامية من الطفل قبل دخوله المدرسة ويتواصل تأثيرها عليه عندما يلتحق بها. وفى المغرب العربي تتداخل اللغات فلا تدرى إن كانت أخطاء الطالب في استخدام العربية راجعة إلى عدم مراعاته قوانينها أو إلى تأثير الفرنسية عليه مثلا. وتقرر دراسة المعموري وزميليه «أن اللغة العربية قد اكتسحت فى عدد من أقطار المشرق العربي كثيرا من المجالات الحيوية فانتعشت وتخلصت ولو إلى حد ما من صبغتها الأدبية الصرف، في حين أنها في أقطار المغرب العربي ما زالت فقيرة في ألفاظ الحضارة والمصطلحات العلمية والتقنية نتيجة منافسة اللغة الأجنبية لها بل وهيمنتها عليها في التعليم والإدارة والمحيط..»[(١)].

هذا فضلا عن الازدواجية التي تخلقها ظاهرة استقدام الأجانب في دول الخليج خاصة.. مما يلجئ إلى التخاطب معهم باللغة الإنجليزية غالبا لتيسير التفاهم معهم.

ب ـ **لغة الإعلام**: يقصد بذلك نوع اللغة المستعملة في أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية خاصة.. إن التلفاز مسئول إلى حد كبير عن هبوط مستويات الاستخدام اللغوي بيننا، يسمع الإنسان منه عامية محلية تبعد عن الفصحى كثيرا، وإن سمع فصحى فهي فصحى هزيلة يحاول المتخصص أن يتلمس فيها شيئا من الصواب.. لقد ثبت من بعض الإحصاءات الدولية أن الطفل بنهاية المرحلة الابتدائية يكون قد شاهد تقريبا ستة الآف ساعة تليفزيونية.. ولنقف أمام هذا الرقم لندرك حجم المشكلة اللغوية. ناهيك عن القيم السيئة التي نتشربها منه.

جـ ـ **الأمية**: نحن في مجتمع تصل درجة الأمية فيه ٧٠ ٪ تقريبا.. وتمثل هذه النسبة بلا ريب عائقا أمام التنمية بمختلف أشكالها.. كما يمثل تحديا حضاريا على المدرسة أن تواجهه.

---

(١) محمود المعموري وآخران، ١٣، ص ٢٩.

اتجاهات الرأي العام:

يتعدى الإحساس بمشكلة تعليم اللغة العربية حدود مؤسساتنا التربوية إلى المجتمع ككل. وليس في ذلك غرابة. فاللغة أداة التفاهم بين الأفراد ومقوم أساسي من مقومات الأمة.

كما أن المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه. ومن ثم ينشأ الحق لكل فرد أن يشارك بالرأي.. وسؤالنا الآن: كيف يرى الرأي العام مشكلة تعليم اللغة العربية؟ وكيف يتصور أسبابها؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الكاتب بإجراء دراسة لما نشر في عدد من الصحف والمجلات السعودية، إذ هي البلد الذي كان يعمل فيه آنذاك، فيما يتصل بمشكلة تعليم اللغة العربية على مدى ستة عشر شهرا (من يناير ١٩٨٣م إلى إبريل ١٩٨٤م). ولقد كان هذا موضوع حوار طويل اشتركت فيه مجلات: اليمامة، والمجلة العربية، واقرأ، والصحف اليومية الآتية: الشرق الأوسط، والرياض، والمدينة المنورة. ولقد جمع الكاتب من هذا كله ٤٨ مقالا وحديثا نشرت في هذه الفترة. ولتعرف مضمون هذه المقالات قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل المحتوى content analysis ، بشكل مبسط، ويهمنا في هذه الورقة أن نقف على أهم أسباب المشكلة عند الرأي العام، ونوردها كما وردت بلغة الكتاب فيما يلي:

أ- أسباب اجتماعية وحضارية:

١ ـ إن تدني لغة أي أمة يجب النظر إليه كأثر طبيعي لتدني وركود حضارة هذه الأمة. فتأخر الحضارة يستتبعه تأخر العناصر التي تعطى قيمة للغة. وتعطى شعورا بالاعتناء باللغة.

٢ ـ أصبحت الأمة ضعيفة الفهم النحوي. بل مات لديها الفهم النحوي.. فعلى الرغم من تدريس النحو في المدارس إلا أن مفهوم النحو عندنا لم يبق.

٣ ـ ما تبنيه الفصحى في خمس ساعات في المدرسة يوميا تقوضه العامية باقي ساعات النهار.

٤ ـ تهاون الطبقة الواعية وقادة الرأي في استخدام الفصحى والارتقاء بعاميتهم أدى مع عوامل أخرى إلى هبوط المستوى اللغوي في حياتنا.

٥ ـ يتسم الأداء الإعلامي العام بضعف لغوى شديد في النطق والكتابة.

٦ ـ هناك إسراف ثقافي في مسايرة الأجانب المشتغلين بالوطن العربي والتبرع بمخاطبتهم بلغاتهم. ولو حصل الاعتزاز المطلوب بلغتنا العربية أمام كل أجنبي لتغير الوضع أمامه.

٧ ـ هناك تهافت شديد على تعليم أولادنا اللغات الأجنبية حتى صار اعتبارها مفخرة ينقل الموضوع من كونه حصولا على وسيلة إضافية للتفاهم إلى كونه قيمة اجتماعية يتفاضل الناس على أساسها.

٨ ـ نحن شعب لا يقرأ.. والأمية في حياتنا ليست فقط عجزا عن القراءة والكتابة وإنما أمية ثقافية عامة..

٩ ـ ضعف حاسة الغيرة على اللغة حتى لم نعد نهتم بمعيار الصواب في استخدامها.

ب. أسباب تربوية:

١ ـ تهمل مدارسنا تحفيظ القرآن الكريم لأبنائنا الصغار. وكأن الذين باعدوا بيننا وبين الحرص على حفظ القرآن في طفولة أبنائنا هم من يقولون إنهم علماء التربية!

٢ ـ إن المناهج الدراسية في كل مراحل تعليمنا العام تفوق قدرة الطالب على استيعابها مما دفعه إلى حفظ المواد المقررة عليه فتحول إلى مسجل أو ببغاء.

٣ ـ عدم تحقيق التدرج في المناهج.

٤ ـ النظر إلى حصة اللغة العربية كما لو كانت حصة مادة دراسية عادية تستوي مع غيرها من المواد الأخرى.

٥ ـ التقصير في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية سبب العلة وراء القصور اللغوي في المراحل التالية..

٦ ـ إن النشاط اللغوي اللاصفى نشاط يتم بطريقة صورية تفتقر إلى الهدف الواضح والخطة العلمية، ومن ثم تعجز عن تحقيق الغاية منها.

٧ ـ الاعتماد على كتب مبسطة عقيمة في أسلوب معالجتها لقواعد اللغة دون توظيف لها حتى أشعرنا الطالب بأن درس اللغة العربية إنما هو موضوع أجنبي وطارئ على حياته.

٨ ـ إن النصوص التي تختار للطالب نصوص رديئة اختلط فيها في السنوات الأخيرة الإعلام والسياسة بالأدب والثقافة واللغة.

٩ ـ تدريس الأدب والنصوص في ضوء التسلسل التاريخي ابتداء من العصر الجاهلي فالإسلامي فالأموي.. إلخ وفى رأيي إن هذا لابد أن ينعكس. فالطالب في المرحلة الأولى يريد أن يواكب الحياة التي يعيشها، وبينه وبين الأدب القديم حاجز لغوى وحضاري لابد أن يكون قادرا على تخطيه.

١٠ ـ تدريس النحو في مدارسنا منصرف عن المعنى. ولا يدرك كثير من المعلمين أن الإعراب فرع المعنى..

١١ ـ عدم التوفيق في اختيار موضوعات القراءة.

١٢ ـ تركز الامتحانات على أسئلة الحفظ والاستيعاب وليس الفهم والتفكير والابتكار.

القسم الرابع

قضايا وتوجيهات عامة

في ضوء الأسس السابقة يطرح الكاتب القضايا والتوجيهات الآتية:

١ ـ **حفظ القرآن**: من بين الأسباب التي ذكرها الطلاب لرغبتهم في زيادة حصص اللغة العربية الوازع الديني. ولقد فصل فيه القول كالتالي: اللغة العربية هي لغة القرآن؛ لذا فانه من الضروري التوسع في دراستها حتى ندرك كوامنه.

٢ ـ **دراسة المناهج الحالية**: المتأمل في مناهج تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالوطن العربي يلمس تفاوتا واضحا بينها سواء في تحديد الأهداف، أو في اختيار المحتوى، أو في تنظيمه، أو في أساليب التقويم. ولاشك أن دراسة الاتجاهات العامة السائدة بين هذه المناهج سوف يكشف لنا عن فلسفة كل منهج، وعن مواطن الاهتمام فيه، وعن تصور القائمين عليه للمهارات اللغوية والثقافية التي يجب أن يكتسبها الدارس.

ولعل هذا يطرح علينا فكرة الحاجة لاستخدام أسلوب تحليل المحتوى لتعرف هذه الاتجاهات وتبين مواطن الاتفاق والاختلاف بينها.

وعلينا أن نستثمر هذا الدافع عند طلابنا، ليس من منطلق برجماتي مرحلي ينتهي بانتهاء غايته، وإنما عن إيمان بقداسة كتابنا الكريم وعظم أثره في النهوض بمستوى الأداء اللغوي عند من يحفظونه. إن ورقة العمل هذه تناشد خبراء إعداد مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام بالوطن العربي وضع خطة يتم في ضوئها تحفيظ أبنائنا أكبر قدر من كتاب الله، إن لم يكن كله، على مدى اثنى عشر عاما من عمرهم.

٣ ـ **النظرة لفروع اللغة**: ينبغي أن يصحح المعلم تصوره لطبيعة اللغة وتقسيمها إلى فروع. إن تقسيم اللغة إلى قراءة وقواعد ونصوص وإملاء وتعبير.. إلخ تقسيم مصطنع قصد به تيسير العمل في مختلف جوانب العملية التعليمية سواء من حيث خطة الدراسة أو طرق التدريس أو تقويم التلاميذ.. وواقع الأمر أن اللغة كل متكامل.. والنمو فيها عملية تراكمية يؤثر كل فرع فيها في الفروع الأخرى كما تؤثر كل مرحلة في غيرها.

٤ ـ **الازدواجية اللغوية**: الإحساس بهذه المشكلة عام بين الناس. ولا أحسب مؤتمرا أو ندوة أو لقاء ضم خبراء في تعليم العربية إلا وكان هذا مثار حديث.

وحسبي أن أذكركم بما انتهى إليه أحد هذه المؤتمرات. إذ كان من بين توصياته ما يلي[1].

أ - أن يعتمد تعليم اللغة العربية في بداية المرحلة الأولى على ألفاظ اللغة الفصيحة مما تشيع في استخدام الأطفال على أن يقترن ذلك بعملية إثراء للغتهم، وتزويدهم بما هم في حاجة إليه من ألفاظ والتراكيب التي تتلاءم مع مستواهم اللغوي والعقلي.

ب - أن يرتبط التعليم اللغوي بلغة العصر وألفاظ الحضارة على أن يقترن ذلك باقتباس ما يشوق التلاميذ من التراث العربي، وما يلائمهم منه وما يربطهم به على نحو متدرج.

٥ - **السليقة اللغوية**: إن المشكلة الأساسية في الاستخدام اللغوي، في رأينا، ليست في عدم حفظ مبادئ النحو أو استظهار قواعد اللغة.. وإنما في ضعف السليقة اللغوية بين الناس على اختلاف مستوياتهم حتى ألفوا الخطأ إلى الدرجة التي أصبحوا ينفرون فيها من الصواب.. والعلاج في رأينا أيضا، ليس بزيادة ساعات النحو أو قواعد الإملاء.. أو غير ذلك من أساليب رتق الثوب اللغوي المهلهل. وإنما يتطلب الأمر في رأينا أيضا إعادة النظر في جو المدرسة كله، حتى تهيئ فرصة الممارسة الصحيحة للغة.

٦ - **التعلم الذاتي**: أصبحت تنمية القدرة على التعلم الذاتي هدفا أساسيا من أهداف التربية الحديثة. إن من العسير على كثير من المعلمين تعرف مستوى طلابهم وبشكل مستمر لما يكتسبونه أو يفقدونه من مهارات، كما أن من العسير عليهم أيضا ملازمة هؤلاء الطلاب في غير أوقات الدراسة، فضلا عن الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم كل يوم. من هنا أصبح التعلم الذاتي مطلبا أدركت التربية الحديثة أهميته وخططت له. كما نصت عليه مفاهيم التعليم المستمر.

ويرتبط بمفهوم التعلم الذاتي مفهوم آخر ملازم له هو التقويم الذاتي، والمهارات اللغوية المناسبة لهذا كثيرة. وما نود أن نلفت الأنظار إليه هو مهارات القراءة الناقدة والاستماع الواعي. تلك المهارات التي لم تحظ منا بما تستحقه من عناية في التخطيط أو جهد في التدريس.

٧ - **طرق تعليم القراءة**: ما زالت طرق تعليم القراءة للمبتدئين في الوطن العربي أمرا تتباين حوله الآراء.. فهناك من يؤيد الطرق الكلية استنادا إلى دراسات أجريت، وهناك من يقاومها شعوريا أو لا شعوريا.

(١) محمود فهمى حجازى - ١٤، ص ٩٨.

ومع تسليمنا بالحقيقة القائلة: لا توجد طريقة مثلى ترضى كافة الأطراف وتحقق كافة الأهداف. . إلا أننا نطرح سؤالا: أي الطرق أنسب لتعليم القراءة بما يتمشى مع خصائص لغتنا وفى ضوء ظروفنا ؟ وما دامت هناك مقاومة لطرق معينة فعن أي شيء تصدر؟

٨ ـ **القواعد وسيلة:** نعلم جميعا أن قواعد اللغة بشكل عام تقنين لظواهر لغوية ألفها الناس واستخدموها. . فاستعمال اللغة إذن سابق على تقعيدها أو تقنينها. وما نشأت الحاجة للتقنين إلا عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف. . من هنا كانت وظيفة القاعدة تقنين المسارات الصحيحة للغة. . والقواعد إذن وسيلة وليست غاية بذاتها. . والغرض من تدريسها ينبغي أن يكون التعبير والفهم السليمين في مجال الكتابة والحديث. . كما ينبغي الربط بين القاعدة وتذوق الأساليب.

٩ ـ **الأجناس الأدبية:** ينبغي عند تدريس الأدب العربي الحديث والمعاصر خاصة في المرحلة الثانية، تعريف الدارس بالأجناس الأدبية المختلفة، من قصيدة إلى مقال إلى قصة قصيرة إلى مسرحية. . إلى غير ذلك من أجناس. وكذلك بعض الاتجاهات المعاصرة في قرض الشعر العربي. . وأخيرا ينبغي تمثيل البلاد العربية المختلفة حتى يعلم الدارس أهم الاتجاهات الأدبية في هذه البلاد.

١٠ ـ **عمليات التصفية:** الحديث السابق عن الفروق بين الثقافة العربية والإسلامية يتطلب منا القيام بعمليات تصفية واسعة النطاق لبعض ألوان الأدب التي يتم تدريسها في مراحل التعليم العام. إن النصوص التي تدرس ينبغي أن تبعث على القيم وتعبر عن المشاعر الإنسانية الصادقة وتنقل للدارس صورة أمينة عن الحياة العربية بأخلاقياتها ومثلها. .

وسؤالنا الآن: ما أهم الاتجاهات السائدة بين النصوص الأدبية التي يدرسها طلابنا؟ وكيف يمكن إجراء عمليات التصفية المناسبة لما لا نوافق عليه؟

١١ ـ **التصرف في النصوص:** قد يضطر المنهج أو المعلم أو مؤلف الكتاب المدرسي إلى التصرف في بعض النصوص الأدبية، وذلك بتلخيصها أو تبسيطها أو إعادة صياغة أجزاء منها حتى تتناسب مع المستوى اللغوي للدارسين، فيأتي النص الأدبي بعد ذلك مخالفا في كثير أو قليل للصورة الأصلية التي أبدعها الأديب. والحقيقة التي ينبغي الإشارة إليها هنا، هي أن

ثمة فروقا بين تبسيط النص العلمي وتبسيط النص الأدبي، وقد يكون قصارى الأمر عند تبسيط النص العلمي اختصاره أو إبدال مصطلحات بأخرى، ومع ذلك فإن المضمون يصل إلى القارئ ويتحقق أيضا للكاتب هدفه. في الوقت الذي قد يؤدى فيه التصرف في النص الأدبي إلى تحريف المعنى أو تشويه اللفظ أو فقدان بلاغة التعبير.. وفى هذا الصدد نوصى بأمرين:

أولهما الحرص الشديد عند التصدي لهذه المهمة الشاقة.. مهمة تبسيط النص الأدبي، فلا يفسد التبسيط طبيعته ولا يغير من خصائصه الجوهرية.

وثانيهما تقديم النص الأدبي الأصلي للمعلم، إما في مرشد المعلم الملازم لكتاب تدريس الأدب أو في مذكرة خاصة له. أو تحديد المرجع الذي أخذ منه هذا النص، حتى يقف على ما حدث فيه من تصرف. فقد يكون من بين المعلمين من هو أقدر على تقديم النص الأدبي كاملا في ضوء وعيه بمستوى الدارسين وتقديره لإمكاناتهم اللغوية.

١٢ ـ **أدب الأطفال:** للأدب تأثير كبير في بناء شخصية الإنسان.. والطفولة كما نعلم، هي المرحلة التي تشكل فيها هذه الشخصية.. ومن ثم ينبغي أن يعطى أدب الأطفال ما يستحقه من اهتمام. وعلينا التفكير في مجموعة من الأساليب التي نتعرف من خلالها على الميول المتجددة لأطفالنا في القراءة وتنظيم برامج داخل المدرسة وخارجها تضمن إشباع هذه الميول.

١٣ ـ **التقويم واللغة:** إن اللغة الصحيحة تعبير صادق سليم بالنطق أو الكتابة وفهم سليم عن طريق الاستماع والقراءة. ولذلك وجب أن يتركز التقويم على فهم النصوص المقروءة والمنطوقة، وعلى التعبير نطقا وكتابة تعبيرا صادقا.. هذه هي المراحل النهائية في تعليم اللغة. وتسبقها مراحل في تعلم مبادئ القراءة والكتابة ثم الانطلاق في القراءة وسرعة الفهم ودقته والانطلاق في التعبير مع الوضوح ودقة الأداء وجماله،ولذلك فإنه ينبغي وضع قواعد الإملاء وقواعد النحو وحفظ النصوص في موضعها الصحيح بالنسبة للتعبير والفهم السليمين مع الاستساغة والتذوق في جميع الأحوال.

وبعد.. فالله نسأل أن ييسر للغة كتابه الكريم سبل النماء وعوامل التقدم..

المراجع

أولا ـ المراجع العربية:

١ ـ البشير بن سلامة، مواضيع مصيرية للتدبر، **مجلة الفكر**، تونس، السنة ٢٠ العدد ٦، مارس ١٩٧٥، ص ٤ ـ ١١.

٢ ـ تمام حسان عمر، **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٤.

٣ ـ جابر عبد الحميد جابر، **التعلم وتكنولوچيا التعليم**، القاهرة، دار النهضة العربية، ط١، ١٩٨٢.

٤ ـ جابر عبد الحميد جابر، **علم النفس التربوي**، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٢.

٥ ـ رشدي أحمد طعيمة، **تطوير التقويم في اللغة العربية، تصور مقترح**. دراسة مقدمة للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوچيا، القاهرة، مايو ١٩٧٩.

٦ ـ رشدي أحمد طعيمة، **قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي**، مجلة معهد اللغة العربية، العدد الأول، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٣ ص ٢٤٧ ـ ٢٨٩.

٧ ـ رمزية الغريب، **التعلم، دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥.

٨ ـ رونالد. ت. هايمان، **طرق التدريس**، ترجمة: إبراهيم محمد الشافعي، الرياض، جامعة الملك سعود، ط١، ١٩٨٣.

٩ ـ صالح جواد الطعمة، **مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية**، بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ١٩٦٩.

١٠ ـ فؤاد أبو حطب وآمال صادق، **علم النفس التربوي**، ط ٢، القاهرة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠.

١١ ـ اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية، **أمة معرضة للخطر**، ترجمة وعرض يوسف عبد المعطى، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤.

١٢ ـ محمد جميل منصور وفاروق عبد السلام، **النمو من الطفولة إلى المراهقة**، جدة، تهامة، ط ٣، ١٩٨٣.

١٣ ـ محمد المعموري وآخران، **تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣.

١٤ ـ محمود فهمي حجازي، **تطوير التعليم وتحديثه في مصر، اتجاهات وآراء في ضوء جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٠.

١٥ ـ محيى الدين صابر، **التغير الحضاري وتنمية المجتمع**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٢.

١٦ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج، **الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدو ل الخليج العربي**، الرياض، ١٩٨٣.

١٧ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج، **ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية**، الرياض، ١٩٨٣.

١٨ ـ منشورات الحياة الثقافية، **تنمية اللغة العربية في العصر الحديث**، دراسات الملتقى الرابع لابن منظور، تونس، وزارة الشئون الثقافية، ١٩٧٨.

١٩ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية**، القاهرة، ١٩٧٥.

٢٠ ـ اليونسكو، **الإصلاح التربوي، اتجاهات عامة وتوجيهات مستقبلية، في الإصلاحات التربوية**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤.

ثانيا - المراجع الإفرنجية:

21 - Bruner, J.s., **The Process of Education, Cambridge**. Massachusetts, Harvard University Press, 1977.

22 - Dykstra,G. and N. Shiho " The language Skills Programs of the Hawaii English Project" in **Educational Perspectives** , Vol.9 No. I, March, 1970 , pp: 32 - 34.

23 - Gagn"e, **R.M.The Conditions of Learning**, New York, Holt., Rinehart and Winston, 1965.

24 - Halliday, M.A.et al. **The Linguistic Sciences and Language Teaching,** London, The English Language Book Society and Longman Group. Ltd. 1975.

25 - Hilgard, E.r.& G.H.Bower. "**Theories of Learning**" 4th ed. New Jersey, Prentice - Hall , Lnc. , 1975.

26 - Johnson , F.C. **English as a Second language,: an Individualized Approach** , London, John Murray, 1974.

27 - Nicholls, A.& H.Nicholls; **Developing a Curriculum, A Practical Guide** , London, George Allen and Unwin, 1978.

28 - Taba, H. **Curruculum Development: Theory and Practice**, New York, Harcourt Brace, and World, Inc. 1962.

29 - The College Board, **Academic Preparat ion for College, What Students Need to Know and Able to do**, New York 1983.

30- Tyler, R. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**, Chicago, The University of Chicago Press, 1981.

ملحق

الكفايات اللغوية الأساسية

بين يدي الترجمة:

أجرى مكتب الشئون الأكاديمية The office of Academic Affeirs التابع لمجلس الكليات The College Board بالولايات المتحدة الأمريكية[1]. دراسة حول الإعداد الأكاديمي لطلاب الكليات. وقد طبقت في هذه الدراسة مجموعة من أدوات البحث المختلفة مثل الاستبيان والملاحظات، والمقابلات. وانتهت باجتماع موسع ضم عددا كبيرا من أعضاء المجلس، وكان ذلك في غضون سنة ١٩٨٣. وكان الهدف الأساسي من هذه الدراسة تطوير الإعداد الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية حتى يؤهلوا للدراسة بالجامعة.

وقد انتهت الدراسة باقتراح مجموعة من الكفايات العامة التي ينبغي أن يتصف بها طالب الجامعة حتى يستطيع دراسة موادها، ومواكبة أشكال التطور في برامجها.

أما عن الجمهور الذي وجّهت إليه هذه الدراسة، فقد نصت مقدمتها على أنها موجهة أصلا إلى الطالب وأولياء الأمور والمدرسين والمستشارين التربويين والمديرين ومجالس المدارس وغيرها من موظفي الحكومة المسئولين عن تخطيط السياسة العامة للتعليم. كما قصد بها أعضاء هيئة التدريس بالكليات والجامعات والإدارات. وباختصار فإن التصور المقترح للإعداد الأكاديمي لطلاب الكليات موجه إلى كل فرد يشغله التفكير في كيفية إعداد هؤلاء الطلاب إعدادا جيدا، سواء كان ذلك في المرحلة الثانوية أو في السنوات الأولى بالجامعة.

وتنقسم هذه الدراسة إلى خمسة أقسام: الأول ويختص بأساليب تحديد نواتج العملية التعليمية Identifying The Outcomes. والثاني يختص بالكفايات الأكاديمية الأساسية The Basic Academic Competencies. والثالث يختص بالكفايات الخاصة بالحاسب الآلي Computer Competency. والرابع يختص بالكفايات اللازمة لكل مادة

---

(١) هذه رابطة تربوية تهدف، من بين ما تهدف إليه، إلى كسر الحواجز بين المدارس والجامعات ودعم الروابط بينها. ويبلغ عدد أعضائها ٢٥٠٠ عضو يمثلون الكليات والمدارس والإدارات التعليمية والروابط والهيئات التربوية ومركزها في نيويورك.

دراسية The Basic Acadimic Subject. أما الخامس والأخير فيختص بإجراءات تنفيذ مقترحات هذه الدراسة A Chieving The Outcomes.

وقد ذيلت الدراسة بعدد من الملاحق التي لا مجال للحديث عنها في هذه الورقة. وسوف نقتصر في هذه الورقة على ترجمة القسم الثاني من هذه الدراسة والخاص بالكفايات الأكاديمية العامة للنجاح في التعليم الجامعي.

تعريف المصطلح:

تعرف الدراسة مصطلح: **الكفايات الأكاديمية الأساسية** كالتالي:

يقصد بالكفايات الأكاديمية الأساسية: **مجموع المهارات العقلية العامة التي تعتبر أساسية لإنجاح العمل، وفعاليته في كافة التخصصات بالدراسة الجامعية. إنها تمثل همزة الوصل بين هذه التخصصات المختلفة بالرغم من أنها لا تنتمي إلى ميدان محدد أو تخصص بعينه.**

موقع الكفايات اللغوية:

تعتبر فنون اللغة ومهاراتها محور الإعداد لدخول الكليات لأجيال متعددة. إن مهارات القراءة والكتابة والاستماع والكلام سوف تكون ضرورية لطلاب الكليات. إذ يكلّفون بقراءة مواد تعليمية ذات مدى واسع من التنوع. كما يكلّفون بكتابة مقالات وتقارير وأبحاث فصلية. والتعبير شفهيا عن أنفسهم، والاستماع إلى المناقشات والتعلم منها ومن المحاضرات.

وتعد مهارات اللغة هي الأساس لكل هذه الأنشطة.

إن إجادة اللغة تحقق عددا من الأمور منها: إنجاز الأعمال اليومية التي يكلف الإنسان بها، وتوصيل الأفكار، والتعبير عن الاتجاهات، وتبادل الأفكار والتصورات.

تصنيف الكفايات:

تم تصنيف الكفايات اللغوية تحت ثلاثة أقسام هي:

القراءة والكتابة، والكلام والاستماع معا.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكفايات كل قسم:

أ. القراءة:

١ ـ القدرة على تعرف وفهم الأفكار الأساسية والثانوية فى النص، وكذلك تلخيصه بعبارات يصوغها الطالب بلغته.

٢ ـ القدرة على تعرف أغراض مختلفة، وطرق متباينة للكتابة، وكذلك تعرف وجهة نظر الكاتب ونغمة حديثه، فضلا عن تفسير المعنى الذى يقصده الكاتب سواء كان ذلك استدلالا Inferentially أو حرفيا Literary .

٣ ـ القدرة على الفصل بين الأفكار الخاصة للفرد. والافتراضات والمنطلقات Assumptions التى تفهم من الكاتب.

٤ ـ القدرة على تنويع معدل السرعة فى القراءة وطرقها (تصفح، مراجعة، تدقيق، البحث عن إجابات لسؤال. . .إلخ). وذلك طبقا لنمط المادة المقروءة والهدف من قراءتها.

٥ ـ القدرة على فهم واستخدام النظم والأساليب المتبعة فى الكتب والمراجع والمصادر، مثل جدول المحتوى، مقدمة الكتاب، العناوين الأساسية أو الفرعية، الفهرس، المسرد اللغوى Glossary ، الملاحق، قائمة المراجع.

٦ ـ القدرة على تعريف الكلمات غير المألوفة لدى الطالب عن طريق فك رموزها Decoding واستخدام السياق Context والقرائن Clues ، والاستعانة بالقواميس.

ب. الكتابة:

١ ـ القدرة على تصور الأفكار المناسبة حول موضوع معين بهدف الكتابة فيه.

٢ ـ القدرة على تصور وتنظيم الأفكار وربطها بالمخطط الذى وضعه الطالب للموضوع الذى يكتبه وكتابتها فى شكل فقرات ينسجم بعضها مع بعض.

٣ ـ القدرة على كتابة اللغة المعيارية Standard (الفصحى المعاصرة) مراعيا صحة كل من: تركيب الجملة، صيغ الأفعال، علامات الترقيم، آليات الكتابة.

٤ ـ القدرة على تنويع أساليب الكتابة، مفردات وتراكيب، لتناسب قراء مختلفين ولتحقق أغراضا متباينة.

٥ ـ القدرة على تحسين مستوى الكتابة سواء عن طريق إعادة الصياغة أو تصحيح الأخطاء أو إعادة الكتابة كلية.

٦ ـ القدرة على جمع معلومات من مصادر أولية وثانوية، كذلك القدرة على أن يكتب تقريرا، وأن يقتبس وأن يعيد صياغة المعلومات، وأن يختصر بدقة، وأن يذكر المراجع بطريقة صحيحة.

جـ. مهارات الكلام والاستماع:

١ ـ القدرة على أن يشترك بشكل أساسي وبنّاء في تبادل الأفكار خاصة أثناء المناقشات بالفصل والتحدث مع الأستاذ.

٢ ـ القدرة على أن يطرح أسئلة ويجيب عنها بأسلوب متماسك ودقيق، وأن يتبع بدقة التعليمات الشفهية.

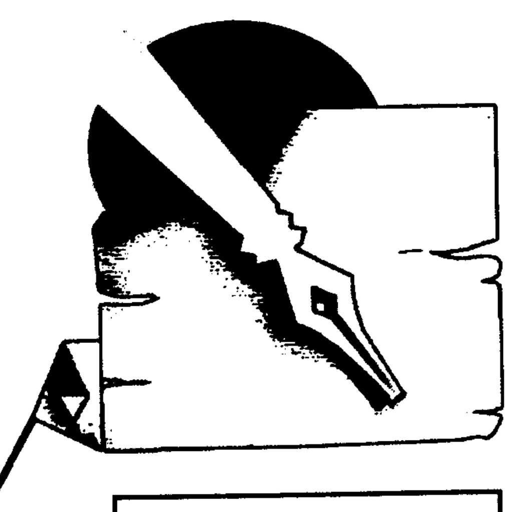
٣ ـ القدرة على تعرف وفهم الأفكار الأساسية والثانوية في المحاضرات والمناقشات، وتسجيل ما يقوله الآخرون بدقة.

٤ ـ القدرة على تصور الأفكار وتنميتها حول موضوع معين، تمهيدا للتحدث إلى جماعة ما. وأن يختار وينظم الأفكار المتصلة بهذا الموضوع. وأن يعرضها بوضوح أو بلغة معيارية (فصحى معاصرة) صحيحة. وأن يقيم الطريقة التي عرض بها الآخرون الموضوعات المتشابهة.

٥ ـ القدرة على تنويع أسلوب الكلام بما يناسب مواقف مختلفة(١).

---

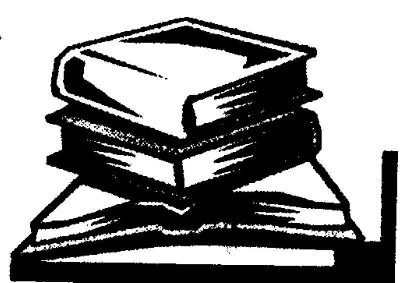
(1) Educational Quality Project, Academic Preparation for College, What students need to know, and be Able to do. New York, The college Entrance Examination Board, 1983.



الباب الثانى

تطوير المناهج

الدراسة الثانية



الإطار العام لتطوير مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية(*)

مقدمة:

تقدم ورقة العمل ملامح الإطار العام لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وذلك على شكل مجموعة من الأفكار التي اتضحت في المؤتمرات والندوات والدراسات المتخصصة. منهج هذه الورقة هو طرح القضية في إطار عام ثم إتباعها بمجموعة من القضايا والاتجاهات والأمثلة التي تستثير النقاش على أمل التوصل إلى إجابة محددة لهذه الأسئلة أو لبعضها من أجل بناء جديد لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية. وتتكون ورقة العمل من الأقسام الآتية:

أولا ـ الإطار العام.

ثانيا ـ تدريس الأدب العربي والبلاغة.

ثالثا ـ القراءة بين الكتب المدرسية والوسائط الثقافية.

رابعا ـ تعليم التعبير.

خامسا ـ التدريبات اللغوية وأهمية المعجم.

(*) اشترك في إعداد هذه الورقة مع الكاتب كل من الأساتذة:الدكتور/ محمود فهمي حجازي والدكتور/ فتحي علي يونس والدكتور/ محمود كامل الناقة. وقدمت بوصفها ورقة العمل الرئيسية لندوة تطوير تعليم اللغة العربية التي نظمتها وزارة التربية والتعليم والمركز القومي للبحوث التربوية بالقاهرة في الفترة من ١٦/ ١٧ يوليو ١٩٨٨.

القسم الأول

الإطار العام

أولا - أهمية الكتاب المدرسي:

(١) التعليم مفتاح التقدم في مصر، وذلك لأن ثروة مصر كامنة في الإنسان وفي قدرته على الإنتاج والمعاصرة. وفي إطار الظروف التعليمية الحالية فإن النقد الواعي والتخطيط الدقيق والتنفيذ الجاد للمنهج والكتاب وطرق التدريس والتقويم منطلقات أساسية لتطوير تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

(٢) اللغة العربية هي السمة الأولى للانتماء في جمهورية مصر العربية، لكل أبنائها من المسلمين والمسيحيين. والعناية بها أساس لتكوين الشعور بالمواطنة عند كل أبناء البلاد. وهناك أهمية كبرى لتعاون أجهزة التعليم على إيقاف الدعوات الهادفة إلى إضعاف اللغة العربية في النظام التعليمي وفي الحياة المصرية، وأن يعمل أصحاب الرأي على دعم مكانة العربية بوصفها لغة التعليم في مصر لكل أبناء البلاد.

(٣) تختلف اللغة القومية عن اللغات الأجنبية من حيث وزنها بالنسبة لباقي المواد، وفي بعض دول العالم مادتان، إحداهما للغة وأخرى للأدب. ولهما وزن كبير من حيث الدرجات المخصصة لهما. ويؤدى هذا الأمر إلى اهتمام التلميذ بهما لأنه حريص على الحصول على مجموع كبير. ويمكن في هذا الصدد مقارنة درجة اللغة العربية بفروعها بدرجة الرياضيات بفروعها. وذلك على الرغم من أن اللغة العربية مكون أساسي لكل متعلم ومثقف، والرياضيات لها أهميتها في بعض التخصصات.

(٤) تأليف الكتب عمل جاد، وليس من الأعمال الجانبية العابرة. ولذا فقد آن الأوان أن تعد هذه الكتب في إطار تكامل خبرة التخصص في المادة والتخصص في طرق التدريس.

(٥) كانت الكتب المدرسية لمادة اللغة العربية في مصر على مستوى رفيع عندما كانت مشاركة الأعلام فيها واضحة. ويكفى أن ننظر في الكتب المؤلفة منذ أوائل القرن العشرين حتى نحو سنة ١٩٦٠ م، من مؤلفيها: طه حسين

وأحمد أمين وعبد الوهاب عزام، وحفني ناصف، وعلى الجارم، وإبراهيم مصطفى، ومهدي علام، وعبد السلام هارون ومن في مستواهم من أعلام الجامعة المهتمين بالتعليم. وفى إطار التقدم الذى تحقق في علم اللغة التطبيقى وطرق تدريس اللغات الحية والوسائل التعليمة والتقويم في المجال اللغوي، فإن التعاون بين هذه التخصصات مع الرؤية الميدانية ضروري من أجل عمل كتب مناسبة.

(٦) المادة اللغوية المقدمة في كتب مادة اللغة العربية تحتاج إلى درجة عالية من التدقيق في الاختيار. وذلك في ضوء الأهداف المنشودة من هذه المادة. وإذا كان الهدف الأول أن يتمكن التلميذ من الاستخدام المعاصر للعربية فهما وقراءة وتحدثا وكتابة فينبغي ألا تكون المادة بعيدة عن فصحى العصر. ولا يجوز إقصاء الأهداف المباشرة من تعلم اللغة للتعبير عن الحياة المعاصرة.

(٧) ضرورة الربط بين تعليم العربية والمعاصرة من حيث المحتوى وطرق التدريس والوسائل والتقويم، وذلك بالأسلوب الذي لايتعارض مع القيم الدينية.

ثانيا ـ ضرورة تكامل الجهود:

(١) يبذل مجمع اللغة العربية منذ أكثر من نصف قرن جهودا هادفة إلى تلبية الحاجات المعاصرة، وكانت صلته بالتعليم وثيقة، كلفته وزارة التربية (المعارف وقتها) بمشروعات محددة تم إنجازها، ولا يجوز إهمال الجهود التالية:

أ ـ الأسس العامة لتيسير النحو.

ب ـ الأسس العامة لقواعد الإملاء.

جـ ـ قرارات أصول اللغة.

د ـ قرارات لجنتي الألفاظ والأساليب.

(٢) هناك بحوث أساسية حول بنية اللغة العربية تهتم ببحث الأبنية الصرفية وأنماط الجملة العربية وقضايا الدلالة تتم في كليات الآداب ودار العلوم، ولا يجوز أن يكون تأليف كتب المرحلة الثانوية بعيدا عن الإفادة من هذه الجهود، وذلك في النقاط الآتية:

أ ـ تحديد أنماط الجملة العربية الشائعة في النصوص العربية.

ب ـ تحديد الأبنية الصرفية الشائعة في النصوص العربية.

جـ ـ تعرف ألفاظ الحضارة العربية الإسلامية.

د ـ تعرف القضايا اللغوية المعاصرة.

هـ ـ تحليل الأخطاء اللغوية عند التلاميذ.

(٣) هناك بحوث تطبيقية حول تعليم اللغة العربية تتم في كليات التربية، وتهتم بالقراءة والأدب والنحو والإملاء وتحليل الأخطاء. ولا يجوز أن يكون تأليف كتب المرحلة الثانوية بعيدًا عن الإفادة من الجهود التى كتبت أساسا برؤية علمية في قضايا الواقع، وفيها ـ على سبيل المثال ـ دراسات تناولت الموضوعات التالية:

أ ـ الألفاظ الأساسية.

ب ـ الصعوبات الإملائية.

جـ ـ الأخطاء النحوية.

د ـ تدريس البلاغة.

هـ ـ كتب القراءة.

(٤) هناك دراسات جادة عن المناهج والكتب وطرق تدريس اللغة العربية. وقد وصلت هذه الدراسات إلى إثارة الاهتمام وإلى بيان بعض الحقائق، ومن الضروري أن يوضع مشروع بحثي كبير، ينفذ في إطار التعاون مع الجامعات (كليات التربية والآداب ودار العلوم والدراسات العربية) ومجمع اللغة العربية، تتكامل فيه البحوث المعمقة للبناء الجديد للمادة وكتبها وطرق تدريسها وتقويمها، وأن يعطى هذا العمل أولوية عند وضع الخطط في المركز القومي للبحوث التربوية، على أن توضع التجارب العالمية في الاعتبار.

ثالثا ـ الكتاب المدرسي في سياق العملية التعليمية:

(١) الكتب المدرسية لمادة اللغة العربية متعددة بالنسبة للصف الدراسي الواحد. منها كتاب للنحو، وكتاب للأدب والنصوص، وكتاب للبلاغة، وكتاب للقراءة، بموضوعات متعددة، وكتاب للقراءة ذو موضوع واحد. إنها خمسة كتب لكل صف من الصفوف، يضاف إليها كتاب القواعد الأساسية. وتكلفة هذه الكتب عالية. والمقرر من كتاب القراءة موضوعات قليلة. والمقرر من كتب الأدب والنصوص موضوعات قليلة. وفى الوقت نفسه فالكتاب المدرسي لا يغطى جوانب كثيرة من المقرر منها الإملاء والتعبير تاركا ذلك للكتاب الخارجي، والكتاب المدرسي يضم أيضا تدريبات أقل من الكتب

الخارجية ولا يضم الامتحانات مع أنها ملك للوزارة. وهنا تصبح إعادة النظر في عدد الكتب وفى توزيع فروع المادة وتصميم الكتاب ضرورة علمية.

(٢) هناك عرف استقر في المنهج منذ سنوات في تعليم اللغة العربية في عدد من الدول العربية، ونادت مؤتمرات التطوير بإعادة النظر فيه. إن أكثر المعلمين يفصلون المادة إلى فروع متوازية، هي القراءة والنحو والأدب والنصوص والإملاء والتعبير. . إلخ. وهو تقسيم مصطنع قصد به تيسير العمل فقط. ولايجوز إغفال أن اللغة كل متكامل. وأن النمو اللغوي عملية تراكمية. ولهذا ينبغي في أثناء وضع المنهج والكتاب مراعاة التوزيع والتكامل في إطار كون تعلم اللغة عملية تراكمية متكاملة.

(٣) من الضروري ضبط كل ما يشكل في الكتب المدرسية بالشكل حتى لا ترسخ عادات لغوية خاطئة عند التلاميذ بتكرار القراءة الخاطئة. وإلى جانب الضبط الدقيق، فإن تسجيلات النصوص وقطع القراءة وسائل تعين على ترسيخ الصيغة الصحيحة عند التلميذ.

(٤) الكتاب المدرسي جزء من الوسائل في تعليم اللغة العربية، ومن الضروري النظر أيضا في الأنشطة المصاحبة من أجل النهوض بالعربية وفي مقدمة هذه الوسائل.

أ ـ الصحافة المدرسية.

ب ـ الإذاعة المدرسية.

جـ ـ الخطابة والإلقاء.

د ـ الأفلام التعليمية.

هـ ـ مسابقات القراءة.

و ـ الجمعيات المدرسية.

والسؤال الآن: إلى أى حد يمكن التخطيط الجاد لهذه الأنشطة المصاحبة؟

(٥) المعينات الحديثة في التعليم ذات فائدة محققة في النهوض بالعملية التعليمية. معينات العلوم واللغات الأجنبية تنتج في عدة مواقع بالخارج. ولكن المعينات الحديثة في تعليم مادة اللغة العربية لا تنتج في تلك المؤسسات، ومن الضروري عمل برامج متكاملة تغطى موضوعات كاملة.

وفي هذا الصدد هناك مجالات للتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لإنتاج منظومة متكاملة من البرامج على أساس قطاعات مختارة وبأسلوب لا يقل عن مستوى إنتاج التليفزيون لأفلام التسلية والترفيه.

وهناك تجارب كثيرة في تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة والموجهة من خلال المكتبات المدرسية، أو من خلال كتب محددة تطرح بسعر الورق وتتاح للتلاميذ المشتركين في المسابقات الثقافية، حتى لا يكون ارتفاع أسعار الكتب معوقا في سبيل تلبية الطموح الثقافي للتلاميذ.

ولنا أن نسأل: كيف يمكن تنفيذ هذه الفكرة الثقافية؟

وهل يمكن أن تكون السلسلة المختارة بديلا عصريا ومتجددا لكتاب القراءة؟ أو مكملا له ؟

رابعا - الجوانب الأدبية:

(١) البلاغة والنصوص جانبان من جوانب دراسة الأدب. ولكن النظام الحالي يجعل للبلاغة كتابا وللنصوص كتابا آخر، بعضه مقرر وبعضه غير مقرر. ومن المناسب إعادة النظر في هذا التقسيم ووضع تصور يحقق الأهداف المنشودة من دراسة الأدب في المرحلة الثانوية.

(٢) أكثر مقررات الأدب في مادة اللغة العربية تهتم بالماضي بشكل يطغى على الحاضر. ويقلل صلة التلميذ بالتيارات الأدبية الحديثة. والتوازن ضروري، ويمكن تحقيق ذلك بعدة طرق؛ منها: التوازي والتكامل. وفي هذا الصدد فإن نقدا شديدا يوجه للتتابع الزمني الذى يجعل العصر الحديث في سنة واحدة فقط، ويجعل العامين السابقين لنصوص الأدب القديم التي يصعب تذوقها على أكثر التلاميذ لاختلاف الزمن والمكان والإطار الثقافي.

(٣) مقررات الأدب في مادة اللغة العربية تهمل أدباء مصر في القرن العشرين إهمالا لا يليق.

وكيف نتصور تلميذا درس كل هذه السنين، ولم يقرأ عملا أدبيا واحدا لتوفيق الحكيم أو لنجيب محفوظ أو ليوسف إدريس أو لمحمد عبد الحليم عبد الله؟ ولايجوز هنا استمرار الانحياز القطري لبعض أدباء الشام، بل ينبغي التوازن الواضح في اختيار النصوص بين المشرق الآسيوي ومصر ودول المغرب. وهناك ملاحظة جادة للمغاربة حول إهمال جهودهم في كتب المشارقة، وقد آن الأوان لرؤية عربية واضحة متوازنة ومتكاملة.

(٤) تعانى مقررات الأدب في المرحلة الثانوية من التركيز على الشعر القديم ثم الحديث، وليس للنثر القديم ولا للفنون الحديثة إلا مكان متواضع. وتتضح المشكلة في الاقتصار على النثر الفني دون النثر الثقافي. وفى عدم العناية

بالأعمال القصصية المعاصرة من الرواية والقصة القصيرة. وفوق هذا كله، فالأدب المسرحي لم يأخذ حقه، ولما تتحقق صلة واضحة - بعد - بين مادة اللغة العربية والمسرح المدرسي.

(٥) الأدب العربي جزء من الأدب في العالم، وكان كتاب «التوجيه الأدبي» لطه حسين وآخرين يعرف بالأنواع الأدبية برؤية عالمية، ويضع التراث العربي في مكانه الصحيح.

إن تراث اليونان وتراث الشرق وأثر أدبنا في أوربا، والتيارات والأنواع المعاصرة، موضوعات قدمت للتلميذ في مصر قبل أربعين عاما، ولابد من هذه المعلومات للتلميذ في مصر المعاصرة. وكانت وزارة المعارف من قبل تطبع للتلاميذ كتابا مترجما وهو «كليلة ودمنة» وتقدم الدول الأوربية لأبنائها أعمالا أدبية عالمية لها صلة بأدبها القومي.

(٦) يعد التقويم مدخلا مهما لتطوير مادة اللغة العربية. فإذا كان الامتحان يعنى بالكلمات الصعبة وحفظ معانيها ومضادها ومرادفاتها وبالصور البلاغية، ولايعطى اهتماما لائقا للسلامة اللغوية متمثلة في الضبط الصحيح لفقرة كاملة. فإن التلميذ يتصور هدف المادة ويخطط للاستذكار طبقا لنظام الامتحان. ومن الضروري تصميم منظومة من أدوات القياس في تقويم التعليم اللغوي.

خامسا - المحتوى الثقافي:

(١) منهج القراءة ليس مجرد مادة تقدم للتلاميذ، بل له أهداف لغوية وثقافية متكاملة. وإذا كان المنهج من خلال الاختيارات متحيزا لجانب معين تتكون عند التلاميذ علاقة ارتباط بين اللغة والمحتوى الثقافي المقدم. إن العربية ليست لغة الجاهلية وصدر الإسلام وحسب، بل هي لغة الحضارة الإسلامية واللغة التي ألف بها مسيحيو مصر والشام والعراق في إطار الحضارة العربية الإسلامية. والعربية - بعد هذا كله - اللغة التي تربط الدول العربية الحديثة وتحقق وحدة الثقافة، وهى سمة الانتماء، وهى اللغة التى نريد أن نعبر بها عن الحضارة المعاصرة وعالم القرن الواحد والعشرين.

(٢) تنمية القدرة على القراءة السريعة وتبين الأفكار والتلخيص الجيد من أهم ما يهدف إليه تعليم اللغة القومية، وتخلو المناهج والكتب والامتحانات من «التلخيص»، في الوقت الذي نجد فيه ذلك الجانب ركنا أساسيا في الاختبارات المماثلة في الدول الأوربية، وفي إطار الورقة الأولى في امتحان (GCE).

(٣) تنمية القدرة على العرض الجيد بلغة سليمة معاصرة والتخلص من التصور السائد لبلاغة المحسنات التي تحرص عليها بعض النصوص القديمة المختارة من أهم ما تهدف إليه مادة اللغة العربية.

(٤) ضرورة العناية بالقراءة لتنمية الثروة اللغوية عند الدارسين مع التركيز على الألفاظ المستخدمة في لغة العصر، لتنمية القدرة على القراءة السريعة والتلخيص والتحليل والتركيب والتقويم.

(٥) النصوص والقطع المختارة في كتب القراءة والأدب تعطى جانبا واحدا من التراث العربي. وليس ثمة مادة أخرى تصل التلميذ بتراثه التاريخي أو العلمي أو الفكري. فهل يمكن الإفادة من الخبرة العالمية في تقديم نصوص مختارة بدقة من عيون التراث العربي في مجالات مختلفة، تقدم مع الشروح المناسبة. وكان لوزارة التعليم خبرة في تقديم كتب فصول مختارة، وفي تقديم أعمال أدبية كاملة للتلاميذ.

(٦) تقديم كتب النصوص الأدبية مختارات حديثة مع التصرف فيها. فيأتي النص المختار مختلفا عن الأصل. وقد يؤدي التبسيط إلى إفساد طبيعة النص وخصائصه. ولهذا ينبغي تجنب طريقة التصرف قدر الإمكان. ولا يكون ذلك التصرف منهجا في التأليف يقدم للتلاميذ أساليب مؤلفي الكتاب المدرسي بدلا من أساليب الكتاب الأدباء.

سادسا - الأداء الصفي:

(١) لا يعنى مدرسو اللغة العربية بالاستخدام الدائم للغة العربية الصحيحة أثناء العملية التعليمية، وبذلك يتحول المقرر إلى مادة معرفية يتم تقديمها بالعامية، ويتأكد الازدواج اللغوي، ولا يتاح للتلميذ مجال للاستماع إلى اللغة العربية الفصيحة.

(٢) أكثر مدرسي اللغة العربية لا يستطيعون الاستخدام الكامل للغة العربية في الفصول. فأكثرهم يستخدمون خليطا من المادة المقررة مع العامية ويستشعرون درجة من الغرابة في أن يكون الدرس بلغة فصيحة منطوقة معاصرة ومعبرة. ولذا فقد يكون من المناسب أن تعد تسجيلات صوتية دقيقة لكل المادة مع الاستخدام الكامل للعربية في عرض المادة التعليمية. وتكون البداية بتسجيل النصوص الأدبية وقطع القراءة بصوت إذاعي على مستوى عال من الجودة.

(٣) تدريس مواد الجغرافيا والتاريخ والتربية الدينية في كل مدارس مصر باللغة العربية. ولكن الجانب اللغوي في أداء المدرس ليس موضع اهتمام. وهناك

تصور سائد بعدم مسئولية المدرس عن الأداء اللغوي السليم بالعربية، فيكون التدريس خليطا بين مادة تعليمية بالعربية السليمة وشرح بعبارات عامية. وقد قامت دول كثيرة نجحت في النهوض بلغتها القومية بوضع تصور شامل للاستخدام اللغوي داخل الفصول، وهذا أمر ضروري في هذه المواد حتى تصبح العربية أداة حقيقية يدرك التلميذ كونها وسيلة التعبير عن العلم والحياة المعاصرة.

(٤) تميز أكثر الدول العربية (السعودية، قطر، الكويت، سوريا، تونس. .إلخ) بين مدرسي اللغة العربية ومدرسي التربية الإسلامية في التأهيل والعمل. ويميز الأزهر منذ سنوات بين المتخرجين في كليات اللغة العربية من جانب وكليات الشريعة وأصول الدين من الجانب الآخر. وقد يكون من المناسب أن تبحث هذه القضية في إطار الخبرة العربية والخبرة المصرية والتجارب العالمية. فلا تعد التربية الإسلامية من مسئولية مدرسين لم يؤهلوا لها. وفي إطار تصور أن اللغة العربية وآدابها نصف تخصص وأن العلوم الإسلامية نصف تخصص، وقد اتضحت ملامح كل التجارب بشكل يسمح باتخاذ قرار رشيد.

(٥) هناك قصور واضح في المستوى اللغوي والثقافي لعدد كبير من المدرسين الذين لم يتح لهم أثناء الدراسة الجامعية القصيرة (٤ سنوات جامعية فقط)، إتقان اللغة والأدب وطرق التدريس. أو اقتصر تأهيلهم على بعض هذه الجوانب. أو تشعبت مجالات تأهيلهم بين كل التخصصات مع قدر يسير من العلوم الإسلامية، فأصبح مستواهم يتطلب خطة جادة تميز بين نوعياتهم، وتتخذ الوسائل المختلفة لذلك، ومنها:

أ ـ المسابقات.

ب ـ التدريب على تدريس الكتب الجديدة.

جـ ـ التدريب اللغوي العام.

د ـ التدريب التربوي العام.

(٦) إن تعدد الجهات التى تقوم بإعداد معلمي اللغة العربية واختلاف نوعيات مقرراتها يجعل من الضروري عقد ندوة متخصصة في العام القادم للنظر في إيجاد الحلول المناسبة، مع الحفاظ على استقلال الجامعات وضرورة تميز الأقسام التخصصية وأهمية عمق المعرفة التخصصية الجادة، وضرورة الإعداد التربوي.

القسم الثاني

تدريس الأدب العربي والبلاغة

مقدمة:

للأدب في بناء شخصية الإنسان دور كبير، ووظيفة لا يستهان بها.. فمن خلاله تكتسب القيم، وتبنى الاتجاهات، وتعمق المبادئ، وتتكون الميول وترهف الإحساسات، وينمى التذوق. وهو بعد ذلك كله وسيلة هامة من وسائل معرفة الإنسان بنفسه وبغيره فضلا عن وصله بتراث أجداده وتزويده بأداة تحقق له شيئا من الاستمتاع في أوقات الفراغ.

ومع التسليم بهذه الحقائق السابقة، والاقتناع بها لدى المشتغلين بتعليم اللغة العربية، إلا أن ثمة ظاهرة لا يخطئ إدراكها كل متصل بحركة البحث والتأليف في هذا الميدان.. هذه الظاهرة هى ندرة ما كتب حول تدريس الأدب العربي في برامج تعليم اللغة العربية. وكذلك بطء حركة التجديد في هذا المجال، والاقتصار في تدريس الأدب العربي على مجموعة من النصوص التقليدية التي توارثتها الأجيال، وتحاول ورقة العمل عادة، إثارة المشكلات أكثر من تقديم الحلول.

ومنهجنا في ذلك هو طرح القضية في إطار عام ثم إتباعها بمجموعة من الأمثلة التى تستثير النقاش على أمل التوصل إلى إجابة محددة لهذه الأسئلة أو بعضها، كخطوة نحو وضع تصور جديد لتعليم الأدب العربي بالمرحلة الثانوية، وفقا لمجال أوسع للدراسات والبحوث في ميدان تدريس الأدب العربي.

أولا - المدارس المختلفة:

ثمة مدارس متعددة لكل رأيها في تدريس الأدب، منها ما يعتبر تاريخ الأدب محورا للدراسة يتم من خلاله سرد النصوص كشواهد للحقائق التي تعرض لها، ومنها ما ينتقى نصوصا من روائع التراث قديمه وحديثه متخذا منها محورا لدراسة نقدية تذوقية، ومنها ما يعتبر فنون الأدب وأجناسه محورا يقدم خلاله نماذج لأعمال أدبية جيدة، ومنها ما يدرس التراث الأدبي في صورة عصور، وأخيرا منها ما يدرس الأدب وفق الأقطار والأقاليم.

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها في هذا المجال:

(١) أى هذه المداخل أنسب في تدريس الأدب العربي وأقدر على تحقيق أهدافه؟ وما العلاقة بين هذه المداخل والصفوف الدراسية؟

(٢) في ضوء اتجاه المدرسة الأولى «**تاريخ الأدب**» ماذا تختار من تاريخ الأدب العربي لكل صف دراسي؟

(٣) في ضوء اتجاه المدرسة الثانية «**انتقاء نصوص من التراث**» ما أسس انتقاء هذه النصوص، وما الذى يناسب الطلاب في كل صف؟.

(٤) وفي ضوء اتجاه المدرسة الثالثة «**دراسة فنون الأدب**» أى الفنون الأدبية أقدر على تصوير الثقافة العربية والتعبير عن قيمتها؟ هل القصة أم المسرحية أم المقال أم القصيدة... إلخ؟ وأى هذه الفنون أنسب لكل صف؟ وهل يمكن تحقيق قدر من التوازن بين هذه الفنون من حيث اختيار النصوص الأدبية؟

(٥) في ضوء اتجاه المدرسة الرابعة «دراسة العصور» بأى العصور ينبغي أن نبدأ تدريس الأدب العربي؟ هل نبدأ بالعصر الحديث الذي يعايشه الطالب ويشارك في قضاياه ومشكلاته ثم نعود إلى مايسبقه من عصور ؟ أم نبدأ بالعصر الجاهلي فالإسلامي فالعباسى.. إلخ؟ وبمعنى آخر هل نراعى اهتمامات الطلاب وميولهم؟ أم نراعى التسلسل الزمني في عرض عصور الأدب؟ وإلى أى مدى يمكن التوفيق بين الاتجاهين؟.

(٦) في ضوء اتجاه المدرسة الخامسة «**تدريس الأدب وفق الأقطار**» ما النماذج الأدبية التي يمكن اختيارها من كل قطر عربي وتدريسها؟

ثانيا ـ المهارات اللغوية:

إن من العسير أن نعتبر الطالب قد أجاد اللغة العربية ما لم يكن قادرا على قراءة آدابها في ضوء حصيلته اللغوية.. ولا شك أن الاتصال المستمر بالكتابات الأدبية ييسر للقارئ أن يقف على مستويات راقية من الاستخدام اللغوي سواء من حيث انتقاء المفردات أم من حيث بناء التراكيب أم من حيث العلاقات الخاصة التي ينشئها الأديب بين المفردات والتراكيب.. فضلا عن أن هذا الاتصال يكسبه القدرة على فهم أسرار اللغة وإدراك الفروق بين الاستخدامات اللغوية المحدودة التي تعلمها، والاستخدامات المجازية التي يبدع الأدباء في استخدامها.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

(٧) ما المفردات والمصطلحات الشائعة في الكتابات الأدبية العربية المعاصرة ؟ وما مدى وظيفة هذه المفردات والمصطلحات وقدرتها على إشباع حاجة الطالب للاتصال بالثقافة العربية في مصادرها ؟

(٨) وما التراكيب اللغوية الشائعة في الكتـابات الأدبية المعاصرة؟ وما العلاقة بين مستوى الشيوع هذا والترتيب التقليدي لموضوعات النحو العربي؟

(٩) ما الخصائص الأسـلوبية التى يجب أن تتميز بها النصـوص الأدبية التى تقدم للطلاب؟

(١٠) ما المهـارات اللغوية التى يمكن تنمـيتـها عند الطلاب عن طريق دراسـتهم للأدب العـربي؟

(١١) ما العـلاقة بين هذه المهارات والصـفوف الدراسيـة؟ بمعنى: ما الذى يمكن تنميته في كل صف دراسي؟

ثالثا ـ الثقافة العربية:

الأدب نافذة واسعة يطلع الإنسان من خلالها على ثقافة المجتمع، وجوانب الحياة فيـه.. إنه واسع كالحياة، عـميق كأسرارها. ولا شك أن تدريس الأدب العـربي سوف يساعد الدارس على أن يقف على خصائص الإنسـان العربي، وما يؤمن به، وما يشغله من اهتمامـات، وما يحكمه من قيم، ومـا يحرك سلوكه من دوافع. وما يعـترضه من مشكلات.. كما أنه يقف على تأثير البيئة بجانبيها المادى والمعنوى على الإنسان العربي.

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها في هذا المجال:

(١٢) ما أهم القيم والعادات والتقاليـد العربية التى يجب أن نقدمها للطلاب في حصص تدريس الأدب العربي؟

(١٣) ما الذى يميل هـؤلاء الطلاب إلى قراءته من موضوعـات الثـقافة الـعربـية؟ وما العلاقة بين هذه الميول والمتغيـرات الشخصية الأخرى عند هؤلاء الطلاب مثل: الجنس، الصف الدراسي، مستوى التحصيل.. وغيرها؟

رابعا ـ الاتجاه الإنساني:

في الأدب ـ كما يقول ميخائيل نعيـمة ـ يسمع المرء نبضات قلبه في نبضات قلب سواه، ويلمس أشواق روحه في أشـواق روح غيره، ويشعر بأوجاع جـسمه في أوجاع جسم إنسان مثله.

هناك تتخذ عـواطفه الصماء لسانا من عـواطف الشاعر، وتلبس أفكاره رداء من نسيج أفكار الكاتب. فيـرى من نفسه ما كان خفيـا عنه، وينطق بما كان لسانه عييًّا عن النطق به، فيتقرب من نفسه ويتقرب من العالم.

الأدب إذن وسيلة يمكن عن طريقها التقريب بين مشاعر الناس في ثقافات مختلفة. . يقف الإنسان من خلالها على ما يشغل أخاه الإنسان في مجتمعات أخرى من هموم، وما يطمح إلى تحقيقه من آمال، وما تثيره حياته الخاصة من قضايا.

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها في هذا المجال:

(١٤) إلى أى مدى يستطيع الأدب العربي التعبير عن القضايا الإنسانية العامة التي يحقق الحديث عنها قدرا من المشاركة بين الناس في ثقافات مختلفة؟

(١٥) ما النصوص الأدبية التي تعبر عن مثل هذه القضايا الإنسانية، تلك التي تشغل البشر مع تفاوت ثقافتهم وتباين أجناسهم؟

(١٦) بأي القضايا نبدأ في تدريس الأدب العربي؟ هل نبدأ بالقضايا الإنسانية العامة مبرزين تصور الإنسان العربي لها؟ أو نبدأ بالقضايا العربية المحلية الخاصة مبرزين خصائص الإنسان العربي: قيمه واتجاهاته ومشاكله؟

خامسا ـ عمليات التصفية:

يتطلب الأمر في كثير من مناهج اللغة العربية وعلى فترات متفاوتة، القيام بعمليات بتر واسعة النطاق لبعض ألوان الأدب التي يتم تدريسها في هذه المناهج. . إن من النصوص المختارة ما لا يبعث القيم ولا يعبر عن المثل ولا يثير المشاعر، ولاينقل للدارس صورة أمينة عن الحياة العربية إن لم يكن يشوهها. . فضلا عن عدم مناسبته للمستويات اللغوية للطلاب.

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها في هذا المجال:

(١٧) ماذا يشيع في مناهج تعليم الأدب العربي من قيم أو اتجاهات لا نود إطلاع الطلاب عليها أو لا نرغب في اقترانها بالثقافة العربية ؟

(١٨) ما صورة الإنسان العربي الذى تعبر عنه النصوص الأدبية الحالية ؟

(١٩) كيف يمكن إجراء عمليات التصفية المناسبة؟ هل نبسطها؟ أو نختصرها أو نحذفها؟ أو ماذا. . إلخ؟

سادسا ـ الأدب العام والخاص:

يقول الدكتور شكري فيصل في كتابه «مناهج الدراسة الأدبية»: «إن الصلة بين المقبلين على الدراسة الأدبية وبين الدراسات الإنسانية الأخرى توشك أن تكون مقطوعة أو كالمقطوعة بالفعل. فهم لا يعرفون كثيرا عن هذه الآثار التاريخية في أساليبها

وملاحظاتها، لأنهم لايعدونها من الأدب. . لا يعدون من الأدب رحلة الشافعى ومروج الذهب. وتاريخ الطبري وأحسن التقاسيم. لا يعرفون شيئا عن هذه الآثار الفلسفية في نزعتها الفنية وأسلوبها التعبيري لأنهم لم يتعودوا أن يروا أنها من الأدب».

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها في هذا المجال:

(٢٠) ما حدود الأدب بمفهومه العام؟ بمعنى أى الآثار التاريخية الفلسفية يمكن اعتبارها أدبا بالمفهوم العام في تراثنا العربي؟

(٢١) كيف نصل بين الأدب بمفهومه الخاص وبين الآفاق الفكرية في التاريخ والاجتماع والفلسفة وغيرها من ميادين المعرفة الأخرى؟

(٢٢) ما أهم الاتجاهات الفكرية التى يمكن استخلاصها من هذه الميادين المعرفية المختلفة والتى يمكن تقديمها للطلاب في المرحلة الثانوية؟

(٢٣) ما الأسلوب المناسب لتدريس الأدب بمفهومه العام في المرحلة الثانوية؟

(٢٤) ما الأعمال التى يمكن انتقاؤها من بين الدراسات الإنسانية في التراث العربي والتى تصلح أن تشتمل عليها مناهج تدريس الأدب العربي؟

(٢٥) ألا تتطلب دعوة الكاتب هذه توسعة نطاق الأدب وتغيير مفهومه إذا أردنا أن نبنى دراسة أدبية منتجة. وما المدى الزمنى الذي يمكن أن تستغرقه هذه العملية؟ وكيف يمكن تحقيق هذه التوسعة في المناهج الحالية وبشكل مؤقت حتى تستكمل هذه العملية أبعادها؟

سابعا ـ طرق التدريس:

تتعدد طرق تدريس الأدب وتتنوع اتجاهاتها. . من هذه الطرق ما يسمى بالطريقة القياسية التى تبدأ بسرد الحقائق والخصائص الفنية التى تميز العصر الأدبى ثم تعرض النصوص الأدبية الممثلة لهذه الخصائص، وهناك غير ذلك من الطرق.

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها في هذا المجال:

(٢٦) ما مزايا كل طريقة من هذه الطرق وما حدودها؟ بمعنى: ما المهارات التى تستطيع كل طريقة تنميتها، وما تلك التى تعجز عن تنميتها عند الطلاب؟

(٢٧) أى هذه الطرق أنسب في تدريس الأدب العربي للطلاب في الصفوف المختلفة؟

(٢٨) ما مدى الحاجة إلى القراءة الجهرية في حصة تدريس الأدب؟ وما أهم المهارات التى يشتمل عليها هذا النوع من القراءة؟

ثامنا ـ موقع الشعر:

يحتل الشعر في التراث الأدبي عندنا منزلة تفوق غيره من الفنون. وإلى وقت ليس ببعيد لم يكن لدينا جنس أدبى آخر قد اكتملت خصائصه إلا الشعر. إنه هو الفن الممتد طوال التاريخ الأدبي عند العرب.. وهو الفن الذي يكاد يجمع بين خواص الفنون كلها أو معظمها، ففيه النغم الصوتي، وفيه الصور الفنية، وفيه النسيج اللفظي، وفيه البناء التشكيلى.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

(٢٩) ما موقع الشعر في مناهج تدريس الأدب العربي؟.وبتفصيل أكثر يمكن أن نسأل: ما أهداف تدريس الشعر في هذه المناهج؟ وما نسبته إلى النثر؟ وما فنون الشعر التي تحظى باهتمام أكثر في هذه المناهج، هل الوصف أو الغزل أو الحماسة أو الرثاء.. أو غيرها؟

(٣٠) إلى أى مدى يتقبل الطلاب الشعر الحديث أو كما يسمى بالشعر الحر، بالمقارنة إلى الشعر التقليدي أو كما يسمى العمودي؟

(٣١) إلى أى مدى يتقبل الطلاب قراءة فنون أدبية أخرى كتبت بالشعر كالمسرحية؟

تاسعا ـ البلاغة والنقد:

لئن كانت البلاغة تعنى بالكشف عن القوانين العامة التى تتحكم في الاتصال اللغوي بين الأديب والقراء ليأتى هذا الاتصال على أكمل وجه ممكن، فإن النقد الأدبي يعنى بالكشف عن مدى توفر هذه القوانين في الكليات الأدبية مبينا نواحي القوة والضعف فيها، وكلا الفرعين لازم لكل دارس للأدب.

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها في هذا المجال:

(٣٢) متى نبدأ في تدريس البلاغة والنقد الأدبى للطلاب في المرحلة الثانوية؟

(٣٣) وما المفهومات البلاغية التى ينبغي تقديمها في هذه المناهج؟

(٣٤) كيف يمكن تبسيط المفاهيم البلاغية والنقدية للطلاب في هذه المناهج؟ هل من وسيلة إلى تحقيق التكامل بين فروع الأدب المختلفة «الأدب والنصوص، تاريخ الأدب، البلاغة، النقد» في مناهج تدريس الأدب؟

عاشرا ـ التذوق الأدبي:

تنمية التذوق الأدبى هدف أساسى من أهداف التدريس في مختلف المراحل التعليمية. وهو محصلة عوامل كثيرة، منها ما يتعلق بالمستوى اللغوي عند الطلاب وقدرتهم على استخدام اللغة فهما وإفهاما. ومنها ما يتعلق بالجوانب النفسية الأخرى عندهم.. ويتخذ التذوق الأدبى أشكالا بارزة ومنوعة من السلوك، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق ودالة عليه...

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها في هذا المجال:

(٣٥) ما المهارات التى يشتمل عليها التذوق الأدبى عقلية كانت أو وجدانية أو جمالية؟

(٣٦) ما أهم العوامل النفسية التى تكمن وراء تذوق الأدب العربي عند الطلاب؟

(٣٧) كيف يمكن تنمية التذوق الأدبى عند الطلاب؟ وإلى أى مدى تختلف أساليب هذه التنمية باختلاف خصائص الطلاب؟

حادي عشر ـ معلم الأدب:

يتوقف نجاح المنهج الدراسي (الكتاب المقرر) على نوع المعلم الذي يقوم بتنفيذ هذا المنهج وتدريس ذلك الكتاب.

والتذوق الأدبي، وإن كان يستند إلى عوامل فطرية كثيرة إلا أن من الممكن تنميته، وإكساب الدارسين معظم مهاراته. وهنا يلعب المعلم الذواقة دورا كبيرا في تدريب الدارسين على الإحساس بعناصر الجمال في النص الأدبي.

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها في هذا المجال:

(٣٨) ما الصفات التى ينبغى توافرها في شخصية المعلم حتى يستطيع تدريس الأدب العربي تدريسا جيدا يحقق ما يرجى منه من أهداف؟

(٣٩) كيف يمكن إعداد المعلم لكى يكتسب هذه الصفات؟ بمعنى آخر: ما المواد الدراسية التى ينبغى أن يشتمل عليها برنامج إعداد معلم اللغة العربية لكى يستطيع تدريس الأدب العربي؟

(٤٠) ما الدور الذى يمكن للمعلم أن يقوم به في إعداد منهج تدريس الأدب العربي وفى انتقاء النصوص وتبسيطها، وفي خلق مواقف التعليم، وفي اختيار طريقة التدريس، وفي استخدام الوسائل التعليمية، وفي ابتكار أساليب التقويم والقياس؟

ثاني عشر- التقويم والقياس:

التقويم عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية. ولقد كان السبب الرئيسي في فقر المناهج في كثير من المؤسسات التربوية أنه لم يعمل تقويم ماهر يظهر مدى صحة الفروض الواردة في هذه المناهج، ومدى واقعية الأهداف التى حددتها، ومدى قدرة الدارسين على اكتساب ما أريد لهم اكتسابه.. إن من الضرورى أن يكون لدى المدرس اختبارات متتالية عملية حتى يضمن قراءة جيدة وتذوقا سليما عند الطلاب.

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها في هذا المجال:

(٤١) ما أهم الأساليب التى يمكن أن تستخدم لتقويم تدريس الأدب في المرحلة الثانوية سواء من حيث تحصيل الطلاب أم من حيث كفاءة المنهج أم من حيث محتوى الكتاب أم من حيث أداء المعلمين؟

(٤٢) كيف يمكن تقديم التذوق الأدبي بمهاراته المختلفة عند الطلاب؟

(٤٣) إلى أى مدى يمكن استخدام الاختبارات الموضوعية لقياس الجوانب الوجدانية في التذوق الأدبي عند الطلاب.

(٤٤) إلى أى مدى يمكن إعداد اختبارات إجادة تقيس مستوى تدريس الأدب في المرحلة الثانوية مع اختلاف صفوفها وتعدد كتبها واختلاف معلميها وتباين ظروفها؟

(٤٥) كيف يمكن تنمية قدرة الطلاب على إنتاج أعمال أدبية يمكن عن طريقها الحكم على إجادتهم اللغة وتذوقهم لأدبها؟ وما المعايير التى يمكن أن تنطبق عند الحكم على هذه الأعمال؟

القسم الثالث

القراءة بين الكتب المدرسية والوسائط الثقافية

مقدمة:

المرحلة الثانوية لها أهميتها فى السلم التـعليمى، وفى إعداد الفرد للحياة، حيث إنها تؤدى دورا مهمـا فى إطلاق إمكانات التلاميذ والإفادة منها وتهيـئتهم، إما للانتظام فى الدراسة الأكاديمـية فى الجامعة، وإمـا للعمل وتحمل عبء الحياة بما تـضمنه كلمة «عبء» من معنى.

أولا ـ أهمية القراءة:

والتهيئة للدراسـة الأكاديمية أو الإعداد للحـياة يتطلبان مهارات مختلفة وكفايات متنوعـة، لعل من أهمها مـهارة القراءة، ومن ثم وجب أن تـدرس تلك المهارة من كل جوانبها، وأن نهيئ الظروف المختلفة لتمكين الطالب منها واستخدامها بكفاءة واقتدار.

وتزداد أهمية القراءة فى المجتمعات بزيادة تعقدها. فكلما تعقدت الثقافة وازدادت المخترعات والمبـتكرات، زادت أهمية القراءة.. فحتى يمكن استخـدام تلك المخترعات وصيانتهـا، والإفادة منها، وارتفاع نوعيـة التكنولوچيا التى يستخدمهـا المجتمع يتطلب كفاءة أكبر فى القراءة، ومن هنا كانت فكرة التعليم الأساسى، ورفع سن الإلزام، وقيام الدولة المتقدمة بإتاحة فرصة التـعليم لأبنائها إلى نهاية المرحلة الثانوية، حتى يتمكنوا من مواجهة التراكمات الثقافية والتكنولوچية المختلفة.

ومع زيادة وسـائل الاتصال الثـقافى المتـمثلة فى الإذاعـة والسينمـا والتليفـزيون وغيرها، سوف تبقى القراءة الأداة الأساسية للنمو الشخصى والاجتماعى، من النواحى الفكرية الوجدانية، والعملية، والأسباب فى ذلك كثـيرة معروفة، فأنت تستطيع أن تقرأ ما تشاء، فى أى مكان، وفى أى زمان، دون أدنى قيد أو ضغط من هنا أو هناك.

وليس من قبـيل المصادفـة أن تعلن أمريكا «بعد إطلاق روسـيا لقمـرها الصناعى الأول عام ١٩٥٧» أن الـسبب فى تخلف أمـريكا ـ فى ذلك الوقت ـ فى هذا المضـمار يعود ـ بالدرجـة الأولى ـ إلى فشل مـعلم القراءة فى تنمـية ميل التـلاميـذ إلى القراءة والبحث، والابتكار. ولرفع مستوى التلامـيذ فى هذا الفن، خصصت الولايات المتحدة عقد السبعينيات «لتحقيق حق كل طفل فى أن يكون قارئا جيدا».

ثانيا ـ القراءة في المرحلة الثانوية:

والقراءة في المرحلة الثانوية ـ في مصر ـ لا تتعدى أهدافها أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية، ذلك أن تعليم القراءة في المرحلتين يعتمد على كتاب ذي موضوعات متعددة، وعلى آخر ذي موضوع واحد، وتتم إجراءات التدريس في كلتا المرحلتين بنفس المستوى من الأداء. ولو سألت بعض المعلمين الذين درسوا في المرحلتين؛ الإعدادية والثانوية، عن الفرق بين تعليم القراءة فيهما لما أعطى إجابة محددة. والسبب في ذلك من وجهة نظرنا ـ أن الاتجاه العام في تدريس القراءة في المرحلتين يكاد يكون واحدا. ولذلك تجد الطلاب في المرحلة الثانوية يعزفون عن حصص القراءة، لا لأن القراءة غير مهمة من وجهة نظرهم ولكن لأن القراءة بالصورة التي تقدم بها، وبالموضوعات التي تقدم لا تثير اهتمام الطلاب، ولا تتحدى تفكيرهم، ولا تقدم جديدا. وليس من الصعب على التلميذ في هذه المرحلة أن يقرأ الموضوعات التي تقدم إليه وحده دون أدنى مساعدة من مدرس.

من هنا فمدرس القراءة مطالب في هذه المرحلة بشيء آخر، أكثر من أن يظل مستمعا لتلاميذه يقرأون جهرا، أو ناظرا إليهم يقرأون صامتين. إذن ما الشيء الذي ينبغي أن يقدمه المدرس لطلاب هذه المرحلة؟.

ثالثا ـ طبيعة عملية القراءة:

وللإجابة عن هذا السؤال سوف نتناول طبيعة عملية القراءة ومراحلها كما نتناول أهم أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية، والإجراءات والعمليات التي يمكن أن تحقق ـ بفعالية ـ طبيعة عملية القراءة وأهدافها.

القراءة عملية تفسير للرموز اللفظية المكتوبة أو المطبوعة. وهي نتيجة التفاعل بين الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة والمهارات اللغوية والخبرات السابقة للقارئ. وفي عملية القراءة يحاول القارئ أن يعطي معاني جديدة لكلمات الكاتب، وذلك بحسب مستواه اللغوي وخبراته الحيوية.

ومعنى هذه العبارة الأخيرة أن القراءة ـ على الرغم من أنها فن استقبال لغوي ـ عملية نشطة إيجابية، تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم أو بصفة عامة، يأخذ الفهم في القراءة بعدين أساسيين ؛ بعدا أفقيا، وبعدا رأسيا. فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة والجملة والفقرة، والموضوع كما يتناول، فهم الفكرة العامة، والأفكار التفصيلية.

أما البعد الرأسي فيتناول مستويات الفهم المختلفة، فهم المعنى الحرفي، وفهم المعنى الضمني، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتذوق، والتفاعل والابتكار.

رابعا ـ ملامح تعليم القراءة في المرحلة الثانوية:

من أهم ملامح تعليم القراءة في المرحلة الثانوية ما يلي:

(١) أن المرحلة الثانوية تتطلب قراءة أوسع وأعمق، تتطلب القراءة في مجالات مختلفة كما تتطلب المهارة في الاستنتاج وحل المشكلات والنقد والتفاعل والتذوق.

(٢) وأن المرحلة الثانوية تتطلب أن يتقن الطالب مهارات الدراسة ومن أهم هذه المهارات، تحديد المعلومات المطلوبة، وتحديد المراجع الأساسية واستخدام هذه المراجع، والتصفح، وأخذ المذكرات، وكتابة الملخصات، وقبل هذا كله استخدام المكتبة، واستخدام دوائر المعارف المختلفة والمعاجم.

(٣) وأن هذه المرحلة تتطلب السرعة في القراءة الصامتة استغلالا للوقت، ومتابعة لهذا الحشد الهائل من المواد المطبوعة التي تطرحها المطابع ودور الصحف والمجلات يوميا وأسبوعيا.

(٤) وأن هذه المرحلة تتطلب القراءة الجهرية الصحيحة والمعبرة عن الموقف، الذي تتناوله المادة المقروءة. ومن أهم هذه المهارات:

أ ـ الدقة في نطق الكلمات.

ب ـ الدقة في استخدام التنغيم.

جـ ـ القراءة في جمل تامة.

د ـ استخدام الإشارات المعبرة.

. . إلخ مما تتطلبه القراءة الجهرية.

(٥) وأن هذه المرحلة مرحلة الاستقلال في القراءة، أي أنه في هذه المرحلة يستطيع الطالب بما حصل من مهارات مختلفة للقراءة أن يقرأ منفردا، وأن يستقل في قراءته، وأن يختار ما يقرأ.

وفي هذا الجانب ذكر جراي Gray أن مراحل القراءة خمسة: مرحلة **الاستعداد** لتعلم القراءة، مرحلة **البدء** في تعلم القراءة، مرحلة **تنمية المهارات** الأساسية في القراءة، مرحلة **القراءة الواسعة**، ثم تأتي مرحلة **صقل المهارات** الأساسية التي حصلها التلميذ.

وترتبط المراحل الأربع الأولى بالسنين الأولى من تعلم القراءة (المرحلة الابتدائية)، أما المرحلة الخامسة فترتبط بالمرحلة الإعدادية والثانوية.

ومعنى ذلك - من وجهة نظر جراي - أن المرحلة الثانوية - بالتالي - مرحلة إفادة من كل المهارات التي تعلمها التلميذ في أثناء مروره بمراحل تعلم القراءة السابقة.

أما «إدنا وجنل» Edna Wignel فتذكر أن هناك أربع مراحل أساسية لتعلم القراءة هي:

(١) مرحلة الاستعداد.

(٢) مرحلة تكوين المهارات الأساسية.

(٣) مرحلة الاستقلال الأولي(وهي تتطلب التأكيد على المهارات السابقة).

(٤) مرحلة الاستقلال الثانية (وهي تتطلب الاستخدام الأمثل للمهارات السابقة).

وهذه المرحلة الأخيرة تقابل بالدرجة الأولى المرحلة الثانوية، وهي تتطلب تأكيدا أكثر على:

أ - المعنى الضمني، والاستنتاج، والتقويم.

ب - تحديد المراجع والمصادر الأساسية والإفادة منها.

جـ - مهارات الدراسة، كالتلخيص، والتصفح، والقراءة السريعة، وقراءة العلوم المختلفة.

د- تنمية الثروة اللغوية وإنمائها.

خامسا - كتب تعليم القراءة:

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن:

هل يمكن لكتب القراءة المقررة أن تحقق تلك الأهداف التي أشرنا إليها، وهي باختصار:

(١) القراءة الواسعة والعميقة.

(٢) إتقان مهارات الدراسة. السرعة في القراءة الصامتة.

(٣) جودة القراءة الجهرية.

(٤) الاستقلال في القراءة.

إن قيام مدرس القراءة بإضاعة وقت حصة القراءة في أن يطلب من الطلاب قراءة موضوع مفروض عليهم قراءة صامتة، وأن يسألهم - بعد ذلك، في معانيه أمر يستحق النظر والاهتمام.

إن مثل هذا الإجـراء لا يتناسب مع الأهداف التي سبق أن أشرنا إليـها، ولا مع المستوى الفكري واللغوي للطلاب، ومن ثم فإنه يمكن أن نقول ـ دون مبالغة ـ إن حصة القراءة بهذه الصورة لاغناء فيها.

سادسا ـ اتجاهات عالمية في تعليم القراءة:

علاوة على أن من أهم الاتجاهات العالميـة في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يقرأوا بأنفسهم ما يشاءون وفق برنامج محدد يتسع لجميع الأهداف التي سبق أن أشرنا إليها.

ومن أهم ملامح هذا الاتجاه العالمي في تعليم القراءة ما يلي:

(١) عدم تخصيص كتاب مقرر في القراءة.

(٢) تنويع مصادر القراءة (صحف،مجلات، كتب حديثة، كتب قديمة «تراث»).

(٣) الاعتماد على استخدام المكتبات (المدرسية) والعامة.

(٤) الاعتماد على تقارير الطلاب التي تقرأ جهرا أمام زملائهم.

(٥) الاهتمام بالمسابقات في القراءة الحرة.

(٦) تقويم الطلاب يعتمد على:

أ ـ التقارير التي تقدم عن الكتب المختلفة.

ب ـ الملخصات

جـ ـ الاختبارات المقننة.

د ـ استخدام المكتبة. القراءة الجهرية داخل مطابع حجرة الدراسة.

هـ ـ تقويم الكتب الجديدة.

إن هذا الاتجاه يحقق عدة أهداف في وقت واحد، من أهمها:

أ ـ تحقيق أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية.

ب ـ تحقيق أقصى درجات النمو في مهارة القراءة.

جـ ـ تنمية الميول في القراءة.

د ـ ربط الطالب بالأحداث.

هـ ـ ربط الطالب بالتراث.

و ـ تحقيق أكبر قدر من النشاط اللغوي.

ز ـ تخفيف العبء على المدرسين.

ح ـ تنمية القراءة الابتكارية.

ط ـ تنمية القدرة على القراءة الناقدة.

ى ـ مواجهة الفروق الفردية، حيث يستطيع كل طالب أن يقرأ ما يميل إليه

ك ـ إتاحة الفرصة للتفاعل بين الطلاب.

ل ـ وليس معنى قيام الطلاب بقراءة ما يودون قراءته أن نحرم المعلم من أداء دوره في توجيه طلابه، إذ إنه مطالب، إذا وجد تركيزا من الطلاب على نوع معين من القراءة ـ أن يوجه طلابه إلى قراءة ما يرى أنه مفيد بالنسبة لهم، أو إلى قراءة ما أثبتت الدراسات العلمية أنه مهم بالنسبة للطلاب في هذه المرحلة.
وليس معنى عدم تخصيص كتاب معين للقراءة أننا نهتم بجانب الوفرة الاقتصادية على حساب الفاعلية والكفاءة. فعلى الرغم من أهمية ترشيد الإنفاق في هذه المرحلة التي تمر بها مصر، إلا أن هدفنا الأساسي من عدم تخصيص كتاب للقراءة أن نتيح أكبر قدر من النمو في القراءة لتلاميذ هذه المرحلة المهمة.

وفي نهاية هذا الجزء من ورقة العمل تطرح هذه الأسئلة لأخذ الرأي فيها:

(١) ما الإجراءات الأكثر فعالية في تعليم القراءة في المرحلة الثانوية في حالة عدم تخصيص كتاب مقرر في القراءة؟

(٢) كيف تقوم الطلاب؟ وعلى أى أساس يعطون الدرجات؟ هل نعتمد على أعمال السنة؟ هل يفيد الاختبار الشفوي؟ هل نعتمد على الاختبارات المقننة؟

(٣) ما المجالات التي يقترح أن يقرأ فيها الطلاب؟ أمن القديم أم من الحديث؟

(٤) ما نوع المراجع ودوائر المعارف؟ ما دور الصحف اليومية والمجلات الأسبوعية والشهرية.. إلخ؟

(٥) هل تخصص لكل صف من الصفوف الثلاثة مجالا معينا؟ وما دور مجموعة المدرسين في المدرسة الواحدة في هذا المجال؟

نعلم مقدما أن هناك صعوبات كثيرة تعترض تطبيق مثل هذا الاتجاه، ولكن لابد من محاولة أولى.. ومحاولة ثانية.. وثالثة، حتى نواكب العصر الذي نعيش فيه... وإلا...

القسم الرابع

تعليم التعبير

أولا ـ فنون اللغة:

تنظر مداخل تعليم اللغات الآن في مجملها إلى اللغة باعتبارها مجموعة من الفنون والمهارات، وفي ضوء هذه النظرة بدأ المهتمون بتعليم اللغة العربية في مصر ـ ومنهم المعنيون بمناهجها وطرق تدريسها ـ يؤكدون تناول تعليمها من خلال أربع مهارات هي: مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة. . مدركين لعلاقات التأثير والتأثر بين هذه المهارات وواعين بموقع تعليم قواعد اللغة من هذه المهارات.

ثانيا ـ نوعا التعبير:

وحديثنا عن التعبير يجعلنا نتناول مهارتين في آن واحد؛ لأن استخدام كلمة «التعبير» في سياق تعليم اللغة يعتبر استخداما غامضا من حيث أصبحنا نطلق مصطلحا واحدا هو «التعبير» على مهارتين أو فنين في آن واحد هما: الكلام والكتابة. فالاستعمال الصحيح لمصطلح «التعبير» من وجهة نظر تعليمية تدريسية يجعلنا ننص وبوضوح على أمرين هما: التعبير الشفوي والتعبير التحريري. فالتعبير الشفوي هنا هو الكلام، والتعبير التحريري هنا هو الجزء المهم من الكتابة، وعلى هذا فعلينا أن نفرق إذن بين التعبير الشفوي والتعبير التحريري لأن كلا منهما مهارة، وإن ارتبطت بالأخرى إلا إنها تستقل بأهدافها وموضوعاتها ومجالاتها ومن ثم مهاراتها الفرعية وطرق تدريسها ووسائل وأساليب تقويمها.

يترتب على هذا أن تحتل كل مهارة منها موقعا لائقا في سياق تعليم اللغة العربية خاصة إذا أكدنا أن التعبير في مجمله شفويا كان أم تحريريا. هو الصورة النهائية التي تفصح عن القدرة اللغوية، وتكشف عن مستوى الأداء اللغوي للمتعلم؟ أي أن تنمية هاتين المهارتين تكاد تكون غاية الغايات من تعليم اللغة العربية. ولعل المقصود بهذا الموقع اللائق الذي نريد أن تحتله هاتان المهارتان هو أن نبدأ ـ وبأسرع ما يمكن ـ في وضع مناهج وبرامج حقيقية مخططة لتعليم هاتين المهارتين في المدرسة المصرية، وأن يدرب المعلم المصري على فهم هذه المناهج وإتقان فنياته تطبيقا وتنفيذا، بحيث لا نجد

بعد ذلك هذا الخلط بين المهارتين وتدريسهما ـ هذا إن كان ما يتم تدريسا ـ في حصة واحدة من خلال موضوع واحد، وفي ضوء أسلوب تقليدي ينحصر في وضع مجموعة من العناصر يتحدث فيها الطلاب ثم يكتبون فيها لماذا؟. إذا سألت المعلم أدرك يقينا أنه لن يجد الإجابة لأنه ينطلق بلا معرفة محددة لأهداف ومهارات تعليم التعبير.

ثالثا ـ مفهوم التعبير الشفوي وغاياته:

فإذا نظرنا إلى التعبير الشفوي نجد أنفسنا في حاجة إلى تحديد علمي لمفهوم التعبير الشفوي، وإلى تعريف محدد ينطلق منه إلى تنمية هذه المهارة. وهنا نجد أنفسنا أمام تساؤل يقول: ما الغاية من تعليم التعبير الشفوي؟ ونعتقد أن الإجابة تقول: إن الغاية هي تخريج متكلم جيد؟ لن نقول:ومن هو المتكلم الجيد ؟ ولكن نقول ونتساءل: ما الكلام؟ ذلك الذي سنعلمه وننميه حتى يصبح التلميذ متكلما جيدا.

إذا نظرنا إلى تعريف الكلام من منظور تعليم التعبير الشفوي نجد أنه: **فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء..إلخ من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة**. أي نحن أمام عملية تعليمية تقوم على تعليم فن وتنمية مهارة نقل لغوي مؤثر من مرسل إلى مستقبل عن طريق الكلمة المنطوقة. فهل صحيح أن التعبير الشفوي في المدرسة المصرية يعلّم في ضوء هذا التعريف بحيث يصبح التلميذ ماهرا في نقل معتقداته ومشاعره. . إلخ؟

إن التعبير الشفوي الآن جزء من حصة التعبير التحريري، كما أن الموضوع الذي يطلب من التلميذ الكلام فيه هو ذاته الذي يطلب منهم أن يكتبوا فيه وهذا أمر خاطئ، لأن أنشطة الكلام ومجالاته غير أنشطة الكتابة ومجالاتها والمواقف التي تحتم على الإنسان أن يتحدث فيها هي بالضرورة مواقف لا يحتاج منها لأن يكتب، والعكس صحيح. فهل يمكن أن نتصور أن موضوعات التعبير التي تقدم في المدرسة المصرية وبالطريقة التي تعالج بها تعليميا قادرة على تخريج متحدث جيد أو كاتب جيد؟ بالقطع لا. وحجتنا في ذلك واضحة، فلو قمنا بحصر الموضوعات التي تقدم لأبنائنا بدءا من الصف الدراسي الذي يقرر فيه تدريس التعبير وحتى نهاية التعليم العام فلن نجد فيها ما يزيد عن الموضوعات التي تدور حول المناسبات القومية والدينية والأحداث السياسية والاقتصادية والعسكرية والأحداث الطارئة، وإذا أراد المعلم أن يجود ـ كما يتصور ـ نجده يضيف موضوعات ما أنزل الله بها من سلطان كأن يتحدث الطلاب عن الخير والشر، أو فلسفة الحياة، أو الحياة والموت. . إلخ هذه الموضوعات الفلسفية الثقافية التي لا نعرف الهدف من تكليف التلاميذ بالحديث فيها أو الكتابة، وربما نقبل مثل هذه

الموضوعات إذا قلنا إن الهدف ليس تكليف الطلاب بالكلام أو الكتابة فيها، ولكن تتخذ وسيلة من قبل المعلم لتدريب التلاميذ على الكلام والكتابة وتنمية بعض مهاراتهم في ذلك.

إن هذه الموضوعات تتكرر كل عام مع نفس التلاميذ ولمدة سنوات التعليم كلها حتى يحسوا بالملل من الحديث فيها أو الكتابة عنها، خاصة أنها جميعا لا تصلح لأن تكون مواقف للكلام أو الكتابة. ولذلك فشلت المدرسة وفشل تعليم اللغة في تخريج المتحدث الجيد والكاتب الجيد طبقا لمواصفات ومهارات كل منهما.

رابعا - موقع التعبير الشفوي في المناهج الحالية:

إننا نتساءل في التعبير الشفوي فنقول:

(١) أين منهج تعليم هذه المهارة؟

(٢) أين الأهداف؟ أين المحتوى الذي من خلاله تدرب التلاميذ على الكلام؟

(٣) أين خصائص ومواصفات المتحدث الجيد في ضوء مستوى كل مرحلة تعليمية؟

(٤) أين مداخل وطرق وفنيات وأساليب تدريس وتنمية هذه المهارات لدى التلاميذ ؟ أين المعلم القادر على تنمية هذه المهارات؟

(٥) أين الأنشطة المدرسية التي تنتج المجال أمام التلاميذ لممارسة هذه الفن التعبيري؟

(٦) أين تدريب التلاميذ على مواقف الخطابة والدعوة والشكر والاعتذار والاستقبال والتوديع والعزاء والمشاركة الوجدانية والمسامرة وقص القصص وإلقاء الفكاهة وإدارة الحوار والاشتراك فى مناقشة وعرض وجهة نظر وبث فكرة؟

(٧) أين تدريب التلاميذ على الجانب الصوتي من الكلام بكل أصوله وفنياته؟

(٨) أين تدريب التلاميذ على الجانب اللغوي وكيف يستقيم وعاؤه اللغوي لحمل أفكاره؟

(٩) أين تدريب التلاميذ على البعد عن الكلام الأجوف الإنشائي والتجسد بلغة مليئة بالمعنى مقرونة بالاستشهاد والتدليل والبرهنة؟

(١٠) أين الوقت المخصص لهذه المهارة في البرنامج التعليمي وفي اليوم الدراسي؟

(١١) أين وعي المعلم بهذا المنظور؟

ألا تستحق كل هذه التساؤلات لمن يجيب ويستجيب؟.إن شكوانا من ضعف أبنائنا في اللغة بشكل عام وفي قدرتهم على الكلام والحديث وممارسة مواقف اللغة الشفوية أمر لا شك طبيعي، ولا يحتاج إلى تدليل في ضوء ما عرضنا سابقا. بل وتؤكده كثير من الدراسات التي تشير إلى أن ضعف الطلاب في التعبير يرجع إلى سوء اختيار موضوعات التعبير التي تقدم لهم وبعدها عن الوظيفية. وإلى عدم امتلاك التلاميذ لمهارات التعبير. وإلى تدني مستوى التدريس من اختيار وإعداد وعرض وتحرير وتصويب وتصحيح وإرشاد وتوجيه.

خامسا ـ التعبير التحريري وغاياته:

فإذا انتقلنا إلى المهارة الثانية، وهي مهارة التعبير التحريري، نرى أن من الضروري أن تستقل بأهدافها ومهاراتها وموضوعاتها ومجالاتها ومواقفها وتدريسها وتقويمها وحصصها بحيث يتفق كل هذا مع طبيعتها كمهارة تختلف كثيرا أو قليلا عن مهارة التعبير الشفوي. ومن ثم يصبح من العبث أن ندرب طلابنا على الكتابة والتعبير التحريري من خلال نفس الموضوعات التي ندربهم من خلالها على التعبير الشفوي. كما يصبح من العبث أن نطلب من تلاميذنا أن يكتبوا عن عيد كذا وعيد كذا ومناسبة كذا، وزيارة فلان أو فلان.. إلخ هذه الموضوعات التقليدية التي لن يطلب من التلميذ في حياته أن يكتب عنها أو فيها ويصبح من الموضوعي والعلمي أن نغير هذا الاتجاه ونبحث عن المدخل الصحيح لتعليم التعبير التحريري، والذي ندرب فيه أبناءنا ونعلمهم كتابة الرسائل والتقارير والسجلات ومحاضر الجلسات والإيصالات والملخصات والمذكرات والبرقيات والمنشورات والتعليمات واللافتات والإعلانات والطلبات والاستمارات.. إلخ مما لا يلتفت إليه واقع تعليم التعبير التحريري الآن.

وإذا كنا قد أشرنا إلى أن التعبير الشفوي ينبغي أن يهتم بأربعة جوانب هي:

(١) الجانب العقلي (الفكرة).

(٢) الجانب اللغوي (الأسلوب).

(٣) الجانب الصوتي (الكلام).

(٤) الجانب الملحمي (الهيئة).

فإن التعبير التحريري ينبغي أن يهتم:

(١) بالفكرة المتعمقة المدروسة.

(٢) بالجملة الموحية والفقرة المتقنة.

(٣) بالسيطرة الكاملة على المفاهيم والتصورات وما بينها من علاقات.

(٤) بالوضوح الشديد في العرض نظرا لانفصال طرفي الاتصال في الكتابة.

كما أن التعبير التحريري ينبغي أن يهتم بفنون الكتابة أو ما يسمى بالكتاب الابتكارية. وهنا نتساءل: هل يحتل تعليم هذا الجانب من التعبير التحريري مكان لائقة؟. والإجابة بالنفي!! حيث لا يلتفت إلى هذا الجانب إلا بقدز ضئيل وبشكل تقليدي جدا.

سادسا ـ تعليم التعبير في المدرسة المصرية:

وهنا تثار بشكل تلقائي قضية: هل نعلم فعلا التعبير بمهارتيه الرئيسيتين في المدرسة المصرية؟

نقول: إن الناظر المدقق في تعليم التعبيرين يجد أن تعليم التعبير في المدرس المصرية يأخذ شكلا اختباريا وليس شكلا تعليميا أو تدريبيا. فأولادنا في المدرسة المصري مطالبون دائما ومنذ أول حصة من حصص التعبير بأن يتحدثوا أو يكتبوا في صيغة:

«تحدث في أحد الموضوعين التاليين»

أو «اكتب في أحد الموضوعين التاليين».

فهذان أمران طرحا ليستجيب لهما التلميذ. فهل ـ قبل أن نأمره ونطلب منه ـ علمناه كيف يتحدث؟ وكيف يكتب؟ ودربناه على مهارات هذا وذاك؟ وأتحنا له الفرص الطبيعية في المواقف الطبيعية لأن يمارس هذا اللون أو ذاك؟ إن الإجابة بالنفي طبعا!! **ومن هنا نادي بأن يتحول تعليم وتدريس التعبير من عملية اختبارية إلى عملية تعليمية وتدريبية.**

إذن الأمر الآن يتلخص في الحاجة إلى وضع منهج لتعليم التعبير التحريري الوظيفي والإبداعي تتحدد فيه:

(١) الأهداف.

(٢) المهارات.

(٣) الموضوعات والمجالات والمواقف.

(٤) فنيات التدريس وأساليبه.

(٥) الأنشطة المدرسية والحياتية للممارسة.

(٦) وسائل وأدوات التقويم والتطوير.

ويبقى أن نثير قضية التصحيح والتقويم في تعليم التعبير، حيث قد تسهل هذه العملية في التعبير الكتابي من حيث إن المادة المراد توصيلها مسجلة ويمكن التعامل معها. أما فيما يتصل بالتعبير الشفوي فنرى ضرورة البحث عن المعايير التي ينبغي أن يقوم في ضوئها مستوى التعبير في كل صف دراسي. ثم تصميم بطاقات متابعة سمعية أو استماعية يقوّم في ضوئها حديث التلميذ حيا وليس مسجلا. لأن الحديث يضم بين مقوماته ما يسمى بالجانب الملمحي،فإن لم يتسن ذلك لنا حيا يمكن استخدام شرائط الفيديوتيب وأن نجعل من أمثلة هذه البطاقات بطاقة تضم المعايير التالية بالنسبة للمتكلم:

(١) هل تعبير وجهه يقوي كلماته ومعانيه؟

(٢) هل يشترك كل جسمه في التعبير؟

(٣) هل صوته مناسب يسمع الآخرين؟

(٤) هل ينطق كلماته بعناية؟

(٥) هل يتكلم بوضوح؟

(٦) هل صوته مريح يبعث على الارتياح؟

(٧) هل ينوع في نبرات صوته؟

(٨) هل هو متمكن من معلوماته التي يطرقها؟

(٩) هل مفرداته جيدة؟

(١٠) هل يقرأ ملامح المستمعين ويغير من كلامه في ضوئها؟

(١١) هل ينظر في أعين المستمعين ويحدثهم مباشرة ؟

(١٢) هل يستدل ويبرهن على ما يقول؟

(١٣) هل لديه حاسة فكاهية؟

(١٤) هل يدور في فلك فكرته الرئيسية؟

(١٥) هل يحذف التفاصيل غير الضرورية؟

(١٦) هل تتسلسل أفكاره بشكل منطقي؟

(١٧) هل يستطيع توجيه حديثه وتغيير مجراه؟

(١٨) هل يجامل المستمعين ويحترمهم؟

(١٩) هل يحكي الأشياء في ترتيبها الصحيح ؟

(٢٠) هل يمكن متابعة حديثه بسهولة؟

(٢١) هل يبدو صريحا ومخلصا؟

..إلخ ما يمكن أن تقوم في ضوئه مهارات التعبير الشفوي.

ما نود أن نصل إليه من كل ما أثرناه سابقا هو ضرورة الالتفات إلى تعليم التعبير في المدرسة المصرية بطريقة وبمنهج وباهتمام يساعدنا على القضاء على الشكوى من عدم قدرة خريج مدارسنا وجامعاتنا على صياغة عبارة لغوية سليمة فكرا وأسلوبا. والأمر مطروح للمناقشة للوصول إلى ملامح هذه الطريقة ومكونات هذا المنهج.

القسم الخامس

التدريبات اللغوية

أولا - الجوانب اللغوية:

(١) هل النحو في مرحلة التعليم قبل الجامعي قضية معرفية تخصصية أم وسيلة من وسائل تنمية القدرة اللغوية؟، قال الجاحظ: «أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه».

وهناك عبارات مماثلة عند ابن حزم وابن خلدون. وألفت كتب تعليمية يضم كل منها القواعد الأساسية في عدد من الصفحات. فهل أدت كثرة كتب النحو في مدارسنا إلى تحقيق الهدف أم أننا اقتصرنا على عدد من القواعد الجزئية، دون عناية تذكر بالجانب التراكمي وبالاستخدام الصحيح والقدرة على الضبط.

(٢) هناك جهود بذلت منذ أكثر من مائة عام لإعداد كتب مناسبة في النحو العربي للتلاميذ، منها كتاب التحفة المكتبية لرفاعة الطهطاوي وكتاب قواعد اللغة العربية لحفني ناصف وآخرين وكتب اللبنانيين مثل اشرتوني وغيره. وهذه الجهود المبكرة تقوم على فكرة أصيلة في تراثنا، وهي فكرة عرض النحو كله في دوائر تتسع بتقدم مستوى الدارس. تبدأ بأهم الأساسيات في أبواب النحو ثم تتسع الدائرة. وبذلك يشمل كل عمل من تلك الأعمال أساسيات النحو، وكانت النتائج مرضية. ولكننا نتعامل اليوم مع كتب مدرسية كثيرة في النحو يتعرض التلميذ الواحد لعشرة كتب، حيث يتناول كل واحد منها موضوعات مقررة محددة، وكأن النحو في كل سنة مجرد معلومات عن عدد من القواعد الجزئية.

(٣) للنحو وحدة في المرحلة الثانوية أربعة كتب كاملة، مع أن التلميذ قد درس أساسيات النحو خمس سنوات قبل ذلك، ولم ترسخ لديه هذه القواعد الأساسية وتتحول إلى ملكة لغوية. ومن الضروري تحقيقا للهدف أن نركز على التدريب والضبط والاستخدام وذلك مع باقي الموضوعات اللغوية، وأن يوضع تخطيط جديد لكتاب في التدريبات اللغوية يحقق الأهداف بلا تزيد أو تقصير أو إهمال للهدف الحقيقي من تعليم اللغة.

(٤) هل الجوانب اللغوية مقصورة على قـواعد الإعراب والتصريف، أم ينبغي أن يتقن التلميذ الجوانب اللغوية الأساسية:

أ ـ النطق.

ب ـ بنية الكلمة.

جـ ـ النهايات الإعرابية.

د ـ تركيب الجملة.

هـ ـ قواعد الإملاء والترقيم.

ثانيا ـ الجوانب التربوية:

فهل يقتصر المنهج والكتاب على النحو بـالمعنى الضيق مع أن قواعد اللغة العربية ليست مقصورة على الإعراب؟ إن من المفيـد أن يصحح المفهوم بأن يهتم المنهج والكتاب بالأصوات وضبط البنية وضبط أواخر الكلمات والإملاء والترقيم.

(٥) تدريس قواعد اللغة العربية وسـيلة وليس غاية. والغرض منها الفهم السليم والتعبير الصحيح في الكتابة والحديث، ومن ثم يرتبط مدى النجاح بما يصل إليه الدارس من مستوى في الاستخدام الصحيح.

(٦) إن تحويل تعليم اللغـة، وهو أمر متعـدد الجوانب، إلى قواعد نحـوية بأمثلة مصنوعة مبسطة بعيدة عن المستـويات المعاصرة للعربية، وتقديم هذه القواعد بطريقة لا تتيح للتلميذ إلا قدرا محدودا من التوظيف الفعال لها يجعله مجرد فرع معرفي ومادة تعليمـية تقتصر قيمتها على درجتـها القليلة في الامتحان، ودون أن تتجاوز فائدتهـا؛ ذلك إلى باقي فروع المادة أو إلى المواد الأخرى أو إلى التكوين اللغوي للإنسان المعاصر.

(٧) هل يكون التركيز على القواعد اللغوية التي تستعمل فعلا وبكثرة في أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء ويكون الـتخفف من القواعد الأخرى. أم نعطي تصورا كاملا لا يراعى الاستخدام اللغوي المعاصر؟

(٨) هل يهدف تعليم اللغـة ـ في المقام الأول ـ إلى الاستخـدام اللغوي السليم. وتكوين الكفاءة اللغويـة حتى يعبر الطالب عن المعاني المخـتلفة، والأغراض التي يريدها من خـلال النظام اللغوي بطريقـة لائقة ودقـيقـة، أم يهدف إلى تقديم مـعلومات عن اللغـة وأبنيتـها الصرفـية والنحويـة؟ وإلى أي حد يتم التوازن بين الجانبين؟

(٩) نادى مجمع اللغة العربية بأن يقتصر كتاب النحو على إعراب ما يفيد في إقامة الكلام ولا يتضمن إعراب كلمة لا يفيد إعرابها التلاميذ في صحة النطق والكتابة. فالإعراب ليس غاية في ذاته، بل وسيلة للأداء اللغوي السليم. فهل تطمح وزارة التعليم إلى أكثر من صحة الاستخدام اللغوي عند التلاميذ؟

(١٠) كانت مقترحات وزارة المعارف ومجمع اللغة العربية قد قررت الاستغناء عن الإعرابين التقديري والمحلي بعباراته الطويلة المحفوظة، وذلك في المفردات والجمل. ومع هذا فإن الكتب المدرسية وأكثر المدرسين يقاومون ذلك ويطلبون من التلاميذ الذين لم تستقم ألسنتهم بعد إعرابا تقديريا ومحليا لا فائدة له في الاستخدام.

إن هذا الرأي يهدف إلى عدم ضياع الجهد في إعراب المقصور اكتفاء ببيان وظيفته (فاعل، مفعول. .إلخ) فهل ثمة تطبيق لهذا الرأي ؟.

(١١) تضم كتب التدريبات مادة لغوية بعضها من صنع المؤلفين. وهناك اتجاه،في عدة دول عربية، هادف إلى تقديم أمثلة وشواهد متنوعة ومختارة من القرآن الكريم ومن أعمال كبار الكتاب لاستخدامها في التدريبات اللغوية بدلا من الأمثلة البسيطة المصنوعة. فهل نستمر في الأمثلة البسيطة أم نثري الكتاب بمادة حقيقية؟

(١٢) أثبتت دراسات تحليل الأخطاء أن نحو أربعين قاعدة فقط يكثر فيها الخطأ، وقد يكون من المفيد التركيز على هذه القواعد تدريبا وترسيخا وجعل العملية التعليمية ذات أهداف سلوكية لغوية محددة وواضحة.

(١٣) هل من الضروري تقديم القواعد الأساسية بشكل منهجي منظم حتى لا يحدث اضطراب أو تشتت في ذهن الدارس؟ (لقد كانت هذه المنهجية أهم السمات الإيجابية في كتاب قواعد اللغة العربية لحفني ناصف). أم نقتصر بعد أن تعلم التلميذ القواعد الأساسية في التعليم الأساسي على مدى خمس سنوات دراسية، على التركيز في المرحلة الثانوية على جوانب الخطأ والصعوبات وبشكل وظيفي هادف؟

(١٤) هل نكتفي في كل سنة بمعرفة التلميذ قواعد محددة ونسمح له بالخطأ في غيرها؛ فترسخ لديه عادات لغوية مشوهة وغير متكاملة ؟ أم أن التعليم هادف إلى إتقان اللغة بالشكل اللائق بالإنسان المعاصر، وبطريقة تتكامل فيها أفرع المادة؟

(١٥) التدريبات اللغوية أساس مهم، ولا يجوز أن تقتصر على النحو بدرجته المتواضعة وبوقت محدود لا يكاد يكفي، وقد يكون من الضروري إعادة النظر في توزيع المادة والدرجات حتى تأخذ التدريبات اللغوية مكانها الصحيح؟

وهنا يمكن تخصيص وقت مناسب للتدريبات اللغوية، مع تنويعه والتركيز على تدريبات الضبط والاستخدام الصحيح والتحويل، إلى جانب أسئلة في الإعراب.

(١٦) تختلف قواعد الإملاء التي يتعلمها الطلاب ويمارسونها في البلاد العربية وهناك قرارات مجمعية في ذلك. وليس ثمة اهتمام بهذا الجانب المهم في الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية.

(١٧) المعجم المدرسي - بمستوياته وأنواعه - من أهم أنواع الأعمال المرجعية الضرورية للتلميذ المعاصر. كانت وزارة المعارف منذ نصف قرن تسلم التلاميذ معجما قديما، مثل «مختار الصحاح» و«المصباح المنير» وثبتت ضرورة إعداد معاجم حديثة وقد كلفت الوزارة مجمع اللغة العربية بذلك.

(١٨) أعد مجمع اللغة العربية عددا من المعاجم الحديثة، منها معجم ألف بتكليف من وزارة التربية (المعارف) ليكون مرجعا في أيدي التلاميذ، الذين ينص المنهج على تدريبهم على استخدام المعجم. وهنا يكون من الضروري عمل طبعة خاصة بسعر التكلفة الفعلية للمعجمين الآتيين[١]:

أ - المعجم الوجيز للطلاب.

ب - المعجم الوسيط للمدرسين ومكتبات المدارس.

(١٩) المعجم المصور من أهم أنواع المعاجم الحديثة ذات الفاعلية وهو عمل مرجعي يقوم على عدد محدود من اللوحات (من ٥٠ - ٣٠٠ لوحة) في كل منه مجال محدد (أنواع المركبات، البيت، الأشجار، الزهور، الأسماك، الحيوان، المدرسة.. إلخ). ومن أشهر الأمثلة سلسلة DUDEN .

(١) أخذت وزارة التربية والتعليم بهذه التوصية بعد ذلك فقامت بتوزيع معجم لغوي مبسط على تلاميذ المرحلة الثانوية.

كانت لجنة اللغة العربية بالمجالس القومية المتخصصة ١٩٧٧ قد أوصت بإعداد معجم مدرسي مصور، يقوم به مجمع اللغة العربية بالقاهرة أو يعده في إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ليكون على مستوى عربي عام ويمكّن الدارس من تعرف التسميات العربية المناسبة للتعبير عن مجالات من الحضارة والحياة المعاصرة.

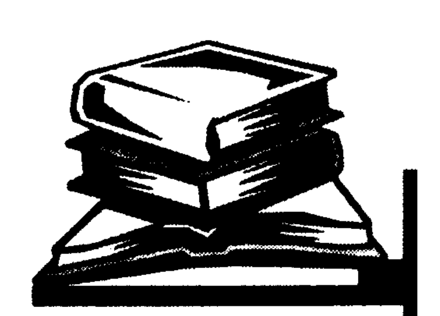
(٢٠) هذه جملة من القضايا والاتجاهات أثارتها هذه الورقة لتكون مجالا للتفكير ولاتخاذ القرارات وللتطبيق. وهذه الندوة ليست لبحث الأسس النظرية والمبادئ العامة التي ناقشتها الندوات والمؤتمرات من قبل، بل تعقد في إطار سياسة وزارة التربية والتعليم لتطوير تعليم اللغة العربية بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية. وفي إطار مشاركة حقيقية من الجامعات والجهات الأخرى المعنية. وهذه الورقة تطرح هذه القضايا من أجل التفكير الجاد لرسم خريطة محددة الملامح لكتب مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ذلك من حيث المحتوى وطرائق التقديم ووسائل التنفيذ.

والله ولي التوفيق.

الدراسة الثالثة

تطوير منهج اللغة العربية بالتعليم العام

أسس وقضايا(*)



مقدمة:

المنهج حجر الزاوية الذي تلتقي عنده مكونات العملية التعليمية المختلفة. والقوة الوحيدة التي تكتنف بين جنبيها أشكال التفاعل بين المعلمين والطلاب.

والمنهج الدراسي بطبيعته وبحكم هدفه، في حركة ديناميكية مستمرة تستجيب بالضرورة لمتغيرات العصر، مما يعرض عليه التطوير المستمر سواء أكان تطويرا جزئيا أم كليا.

واتجاهات تطوير منهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام، وأساليب هذا التطوير حديث متشعب الجوانب، متسع الأطراف. تضيق عنه بلا ريب حدود هذه الدراسة. وحسبها أن تمس عددا من الأمور التي تراها لازمة لإحداث التطوير وأن تثير عددا من القضايا التي يمكن أن يدور حولها النقاش حول أبعاد التطوير، وأساليبه. وأن تستثير من الآراء ما يساعد على تلمس مكان العلة في مناهجنا. واقتراح ما يمكن أن يسهم في علاجها.

أقسام الدراسة:

تنقسم هذه الدراسة إلى خمسة أقسام رئيسية هي:

أولا ـ الأسس النفسية والتربوية العامة التي ينبغي أن يستند إليها تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام.

(*) قدمت هذه الدراسة إلى مؤتمر تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالتعليم العام بالدول العربية الذي أقامته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس. وعقد في الجزائر في نوفمبر ١٩٨٩م.

ثانيا ـ الواقع اللغوي في التعليم العام.

ثالثا ـ المحتوى اللغوي والأدبي.

رابعا ـ المحتوى الثقافي والاجتماعي.

خامسا ـ البناء الهرمي للمهارات اللغوية.

هذا.. وسيعقب كل قسم من الأقسام الخمسة مجموعة من القضايا التي تصلح أطرا للمناقشة، ومحاور لتبادل وجهات النظر، ومنطلقات يمكن الاستناد إليها، والتوسع فيها، والتعديل منها، لتلائم واقع كل بلد على حدة.. وحسب الدراسة أن تنجح في ذلك، والله المستعان.

القسم الأول

الأسس النفسية والتربوية العامة

دواعي التطوير:

تستند الدعوة إلى تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام إلى عدد من المسوغات نوجز أهمها فيما يلي:

أ ـ هبوط مستويات الأداء اللغوي في المجتمع بشكل عام، مما يطرح سؤالا حول موقع المناهج الدراسية من هذه الظاهرة، ودورها في التصدي لها.

ب ـ عجز المناهج الدراسية الحالية عن تحقيق معظم ما تنشده من أهداف، وما تزعم القدرة على إكسابه للدراسين، سواء من حيث المحتوى اللغوي، أو من حيث أنماط السلوك الاجتماعي.

جـ ـ ما يستجد على الساحة المحلية والعربية والدولية من متغيرات تطرح في كل مرحلة صورة معينة لمواطن جديد يمتلك من أشكال المهارات ما يمكنه من التعامل مع كل عصر وطبيعته.

د ـ ما تسفر عنه جهود البحث العلمي في حركته المتطورة من نتائج تفرض نفسها على أهداف التربية ووسائلها، سواء أكانت أبحاثا لغوية أم تربوية أم نفسية أم علمية.

هـ ـ تغير المفاهيم والقيم والاتجاهات والميول عند أفراد المجتمع، ومن بينهم تلاميذ التعليم العام. وذلك بتأثير طوفان المعرفة المتجددة، وثورة الاتصال ووسائله، مما يفرض علينا تنويع أساليب التعليم لتتناسب مع شخصيات جديدة في عصر جديد.. وصدق علي بن أبي طالب إذ يقول: **«علموا أبناءكم غير ما تعلمتم. فإنهم قد خلقوا لزمان غير زمانكم»**.

وتلخص إحدى الهيئات العلمية (SCRG)[1]. الأسباب الرئيسية وراء ظهور الحاجة إلى تطوير المناهج القائمة في خمسة أسباب كالتالي:

أ ـ الاستجابة للتطورات العلمية والتكنولوجية.

(1) School Council Research Group.

ب ـ الاستجابة لتغيرات اجتماعية خارج النظام التعليمي.

جـ ـ مواجهة حاجات خاصة لم تكن المناهج السابقة تقابلها.

د ـ الاستفادة من نتائج البحوث التربوية الحديثة.

هـ ـ الاستجابة لتغيرات داخل النظام التعليمي نفسه.

مجالات الاتصال اللغوي:

في ضوء المتغيرات السابقة؛ سواء منها ما يختص باتجاهات العصر، أو خصائص المجتمع، أو ملامح الإنسان المستهدف، تنبثق الحاجة إلى تصور جديد لمجالات الاتصال اللغوي التي يجد الفرد نفسه مضطرا لممارستها لمواجهة هذه المتغيرات. ولا شك أن لتحديد هذه المجالات أهمية بالغة عند النظر في مناهج تعليم اللغة العربية بغية تطويرها. ويقصد بمجالات الاتصال اللغوي مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة. وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد ومواقف الحياة التي يمر بها. وخصائصه هو نفسه، والفترة الزمنية التي يجري فيها الاتصال، إلى غير ذلك من عوامل التباين في مجالات الاتصال اللغوي. ومع التسليم بهذه الحقائق، إلا أن عددا من المجالات العامة للاتصال اللغوي تفرضها طبيعة المجتمع المعاصر ويشترك في الحاجة إليها معظم أفراده.

وقد لخصت بعض الكتابات مجالات الاتصال اللغوي في عصرنا الراهن فيما يلي:

أ ـ تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها.

ب ـ تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء.

جـ ـ إخفاء الفرد نواياه.

د ـ تخفيف الفرد من متاعبه.

هـ ـ طلب المعلومات وإعطاؤها.

و ـ تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين.

ز ـ المحادثة عبر التليفون.

ح ـ حل المشكلات.

ط ـ مناقشة الأفكار.

ي ـ اللعب باللغة.

ك ـ لعب الأدوار الاجتماعية.

ل ـ الترويح عن الآخرين.

م ـ تحقيق الفرد لإنجازاته.

ن ـ المشاركة في التسلية إزجاء للفراغ.

والحديث عن مجالات الاتصال اللغوي يعنى بشكل أو بآخر الحديث عن وظائف اللغة. وفيما يخص اللغة العربية، فقد توصل مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض إلى تحديد عدد من وظائف اللغة القومية، وكذلك مراعاة طبيعة لغتنا العربية وما يرتبط بها من تراث له أصالته وأهميته. وتم التوصل إلى الوظائف التالية:

أ ـ اللغة أداة للتفكير.

ب ـ اللغة أداة لتحقيق وحدة الفكر والمشاعر وتوثيق الروابط.

جـ ـ اللغة أداة الاتصال الاجتماعي.

د ـ اللغة أداة لتثقيف، واكتساب المعلومات والخبرات والتعليم والتعلم.

هـ ـ اللغة أداة تحقيق النمو الوجداني.

و ـ اللغة أداة التعبير عن الفرد والمجتمع وتكاملهما.

ز ـ اللغة العربية أداة الحفاظ على لغة القرآن الكريم والحديث الشريف

ح ـ اللغة العربية أداة الحضارة العربية الإسلامية ووسيلة تنميتها.

ط ـ اللغة أداة لاستيعاب متغيرات العصر ومتطلبات الحياة.

مستويات الأداء اللغوي:

من الحقائق التي تعبر عنها الوظائف السابقة للغة أن اللغة ظاهرة فردية اجتماعية.. والفردية هنا تعنى أن استخدام اللغة يرتبط بإنسان معين ذي خصائص معينة.. والاجتماعية، في المقابل، تعنى أن استخدام اللغة يجري في مجتمع معين ذي خصائص معينة أيضا.. والمجتمع هنا يعنى مكانا وزمانا وسياقا معينين.. ويتحدد المستوى الصوابي للغة في ضوء هذه العوامل الثلاثة، المكان والزمان والظروف المحيطة بالاستخدام اللغوي. إن ثمة تفاوتا يقر به الجميع بين استخدام اللغة اليوم واستخدامها في الأمس.. وتتسع مسافة هذا التفاوت كلما بعد هذا الأمس. والأمر نفسه يصدق على المكان، كما يصدق على الظروف المحيطة. وللغة مستويات، فما يقبل في مستوى معين قد يرفض في مستوى آخر.

ولنتخيل مستوى الأداء اللغوي عند أستاذ جامعي متخصص في علوم العرب وهو:

أ ـ يلقى خطابا أمام أعضاء مجمع اللغة العربية.

ب ـ يكتب تقريرا إلى رئيس الجامعة.

جـ ـ يتحدث مع زملائه بالجامعة.

د ـ يلقى محاضرة أمام طلاب جدد.

هـ ـ يكتب خطابا إلى صديق قديم متوسط الثقافة.

و ـ يلقى خطبة الجمعة أمام جمهور متعدد الثقافات.

ز ـ يشترى شيئا من بائع أمي.

ح ـ يتحدث مع زوجته حديثا خاصا.

ط ـ يلاعب طفلته.

إلى غير ذلك من مواقف الحياة التي يتحدد لكل منها مستوى صوابي يختلف عن غيره بوجه من الوجوه.

والذي لا تتطرق إليه أية بادرة من الشك عندي، هو أن مناهج تعليم اللغة العربية في بلادنا تتمنى الارتفاع بمستويات الأداء اللغوي عند أبنائنا لمواجهة كل موقف من المواقف السابقة بكفاءة واقتدار، ولكنها، على حسن نواياها، تخطئ الطريق.

إن الارتفاع بمستوى الأداء اللغوي عند تلميذنا لايكون بحال من الأحوال بعزلة عن مجتمعه، والاقتصار على اللغة التراثية التي تجعله يعايش قوما مضوا منذ زمن. إن مناهجنا تكاد تقتصر على استخدام اللغة في المستوى الرسمي الذي يتطلب دوما أعلى مستويات الأداء اللغوي، مثل إلقاء خطبة أو كتابة تقرير أو وصف منظر أو إبداع عمل أدبي... إلخ.

وكأني بالدكتور عبد الله شريط يصف واقع مناهج اللغة العربية في مختلف الأقطار وهو يصف واقع اللغة في الجزائر. يقول عبد الله شريط في كتابه «نظرية حول سياسة التعليم والتعريب» ما يلي:

«ليس من التناقض في شيء أن نزعم أن موقف المثقفين بالفصحى من اللهجات الشعبية إنما أتاهم من عدم تمكنهم من اللغة الفصحى نفسها. بالإضافة إلى كونهم لايعتبرون اللغة أداة عمل وبحث وتبادل. ولايعرفون أن تعاملها مع المجتمع هو الذي يثريها ويزيدها طواعية ومرونة وقدرة على التعبير. فما زاد في طرح هذه المشكلة عندنا في الجزائر خصوصا، أن اللغة الفصحى أو المكتوبة ما تزال مطبوعة بطابع البلاغة

اللفظية والتشبع بالمعانى الفلسفية. واللهجة الخطابية، والنصائح الأخلاقية التي تستعمل للاستهلاك اليومي، مع شعور بالغيرة على اللغة الفصحى كشعور المؤمنين بالفن للفن. فكان لهذه النظرة الجمالية للغة عندنا أن صيرت فائدتها لاتتعدى الجمال في القول، على حساب الفعالية والتبادل النفعي في المعرفة».

والواقع أننا في تعليم اللغة العربية بمدارس التعليم العام ما زلنا نطبع اللغة بطابع البلاغة اللفظية التي تحولها من أداة اتصال وتفاعل بين الناس إلى قطع أثرية جميلة نحب أن نستمتع بها دون لمسها.

لم يعد يشغلنا نحن معلمي العربية سوى تمكين التلاميذ من الحديث عن القاهرة في يوم مطير؛ أو وصف برتقالة؛ أو شمعة تتحدث عن نفسها..

معنى تعلم اللغة:

قد يبدو سذاجة أن نسأل: ما معنى أن تلميذا معينا قد تعلم اللغة العربية؟ إن التحديد الإجرائي للمفاهيم يعد خطوة أولى لتحديد أساليب تنميتها ومعالجتها فهو محسوس وليس مجردا.

إن المتعلم الجيد للغة العربية هو ذلك الذي يصل، بعد مروره بخبرة تربوية معينة، إلى المستوى الذي يمكنه من:

أ ـ إلف الأصوات العربية والتمييز بينها. وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها حية في ذاكرته.

ب ـ فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها، والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس قادرا على فهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوية وإدراك العلاقة بينها.

جـ ـ استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي، والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة. إن لاستخدام الكلمات أسسا وقواعد، فضلا عن تعدد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب لآخر، ومن مؤلف لآخر. ومتعلم اللغة العربية الجيد هو ذلك الذي يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد، وتعرف الفروق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوي.

د ـ إلف الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي. أي أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية في ثقافتها العربية الإسلامية. وأن يستخدمها

استخداما واعيا بالإطار الاجـتماعي الذي تصدر فيه. إن تعلم اللغة لا يعنى مجرد الإلمام بالمفردات بشكل معجمي، واستظهـار مجموعة من قواعد اللغة ومتـونها. إن استخـدام اللغة عملية إبداعـية بكل ماتحـمله كلمة الإبداع من معنى. وبكل ما تفرضه علينا هذه الكلمة من مسئوليات.

ولعل هذا كله يقودنا إلى الحـديث بإيجاز عن أهم خصائص التعلم اللغـوي كما أثبتها البحث العلمي في مجال علم النفس.

خصائص التعلم اللغوي:

انتهى علم النفس اللغوي إلى عدد من الحقـائق الخاصة بالتعلم اللغوي والتي لها انعكاساتها على مناهج تعليم اللغة العربية ومن أهم تلك الحقائق :

ا ـ اللغة سلوك.. والسلوك يمكن تعلمه باستثارة الطلاب لهذا السلوك.

ب ـ يرى جانييه أن التعلم اللغوي يشبـه اكتساب المهارة؛ في أنه يتضمن سلسلة من رابطتـين على الأقل، أولاهما عـرض الشىء (المثير) ومـلاحظة الشىء (الاستجـابة). وثانيتهمـا أن الاستجابة الملاحظة تتـيح مثيرات داخليـة معينة تؤدى إلى حدوث الاستجابة اللغـوية، أى الكلام والنطق مثلا.. ويشير هذا السلوك إلى أن التعلم اللغوي يرتبط في جوهره بنماذج التعلم الشرطي، كما يذكر فؤاد أبو حطب..

جـ ـ تتحـكم في التعلم اللغـوي عدة شروط (أشـرنا إلى بعضـها سـابقا). من أهمها عامل المعنـى. ويعرف المعنى بأنه عدد التداعيات المختـلفة التي تحدثها وحدة لفظية معينة. وفي ضوء هذا التعريف يتحدد المعنى على أساس التكرار أو الألفة. ولقد وجـد بعد دراسات تجريبية إن الـكلمات الأكثر شيوعـا تثير تداعيات أكثر من الكلمات الأقل شـيوعا. وقد اشتق اندروودوشولز من هذا التعريف فرضا سمى فرض القيء وخـلاصته أن تكرار خبرة الفرد بالكلمات يحـدد مدى يسـرها كاسـتجـابات في روابط جديدة. وقـد و جد أيضـا أن التركيب الذي نصدر به الاستجابات اللغوية (التـداعيات) يتحدد بمقدار خبرة الشخص بكل استجابة.

وفي دراسـة أخـرى حـول العـلاقة بين المعنى والحفـظ وجد أن المواد ذات المعنى لا تؤدى فـقط إلى تعلم أسـرع من المواد عديمة المـعنى. وإنما تؤدى أيضـا إلى حفظهـا لفترات أطول من الزمن. ويذكر جليفـورد أن التجارب على حفظ المواد أكدت أن المواد التي تتضمن الاستبصار (وهى أكثـر المواد معنى بالطبع) يتم الاحتفاظ بها لفترات أطول

من الشعر. والشعر أطول من النثر العادى والنثر العادى أطول من قوائم الكلمات غير المرتبطة وقوائم الكلمات أطول من قوائم الكلمات غير المرتبطة وقوائم الكلمات أطول من قوائم المقاطع عديمة المعنى. كما يذكر أيضا فؤاد أبو حطب.

د - كلما كان المثير كثير الارتباطات ساعد ذلك على سرعة التعلم. ومن ثم فعلينا أن نسعى إلى ربط المثيرات اللفظية في التعلم المدرسي بخبرات التلاميذ السابقة في تعلم اللغة كما تذكر رمزية الغريب.

هـ - بتحليل عملية التعلم اللفظي على الأقل فيما يتعلق بطريقة التسلسل لوحظ أن الفرد يحاول أن يجد نوعا من التكامل بين الاستجابات اللفظية. لذلك ينبغي مساعدة التلاميذ على استخلاص بعض العلاقات بين المادة اللفظية، كما تذكر أيضا رمزية الغريب.

و - تخضع اللغة كغيرها من المهارات المكتسبة عن طريق التعلم إلى قانونين هما: التعميم والتجريد. إن الطفل في بداية أمره يستجيب استجابة واحدة لمنبهات مختلفة متشابهة. فالعالم الخارجي يبدو في إدراك الطفل لمجموعة من الأشياء المتداخلة. ثم يأخذ الطفل في عزل هذه المجموعات المتجانسة، فيكتشف أنها تشتمل على وحدات متشابهة فيما بينها ولكنها متمايزة من عدة وجوه. وإذا شئنا أن نلخص علاقة الإدراك باللغة قلنا؛ إن اللاتميز يؤدى إلى التعميم في التسمية وإن التمييز يؤدى إلى التخصيص على حد تعبير حنفي بن عيسى.

قضايا للمناقشة:

في ضوء محاور الاهتمام بالقسم الأول من هذه الدراسة تطرح مجموعة من الأسئلة تمثل كل منها قضية تستحق الوقوف عندها، وتبادل الرأي فيها حتى نصل إلى تصور علمي محدد لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية. ومن هذه القضايا :

أ - يمكن إجمال مجالات الاتصال جميعها في أمرين تحدد في ضوئهما وظائف اللغة: هما الفهم (فك الرموز) والإفهام (تركيب الرموز)، فإلى أى مدى تستطيع مناهج تعليم اللغة العربية تمكين الفرد الاستيعاب الجيد لما يستقبله من رموز لغوية، صوتية أو مكتوبة، والإدراك المناسب لما تحمله من دلالات؟ والى أى مدى تستطيع هذه المناهج تمكين الإنسان الفرد من الإفصاح عما يخطر بباله، ويخالج ضميره، إفصاحا تاما بأعظم ما يمكن من الوضوح والتأثير، وبأقل ما يمكن من الجهد والعناء حتى يبلغ رسالته بوضوح وجمال؟

ب ـ كيف يمكن لمناهج تعليم اللغة العربية أن تنمى عند الإنسان الفرد القدرة على مواجهة متطلبات كل موقف اتصالى بحيث يختار التعبير المناسب للموقف المناسب؟ والى أى مدى يمكن أن تتحرر مناهجنا من سيطرة المستوى الرسمي في الأداء اللغوي ذلك المستوى الذي يتطلب أرفع درجات الفصاحة، وغلبة شكليات التعبير على محتواه ؟

جـ ـ كيف تزود مناهج تعليم اللغة العربية الإنسان الفرد بعدة الاتصال الجيد في مختلف المواقف المتوقع منها والطارئ، والقديم منها والجديد، والمألوف منها والمستغرب ؟ نعنى تمكين الفرد من أن يحدد بنفسه وفى وقت قصير المستوى الصوابي لأدائه اللغوي. بشقيه اللغوي والاجتماعي في كل موقف يواجهه.

د ـ كيف نساعد أبناءنا على التوفيق بين المضامين الاجتماعية للعامية التي يلزمهم استخدامها في بعض مواقف الحياة، وبين المستوى الفصيح للغة؟

هـ ـ إن لدى الفرد قدرة على أن ينطلق من العدد المحدود الذي يعرفه من مفردات وتراكيب إلى عدد غير محدود. من المفردات ذات الدلالات المختلفة والجمل ذات التراكيب المحدودة، ولنا أن نسأل هنا، كيف يمكن لمناهج اللغة العربية أن تساعد التلاميذ على بلورة هذا النظام اللغوي في نفوسهم، وجعله جزءا منهم بحيث يستطيعون استعماله لا شعوريا بشكل يكون فيه فكرهم منصبا على المعنى، وليس على شكل التركيب اللغوي؟

و ـ إلى أي مدى يمكن لمناهج اللغة العربية أن تساعد التلاميذ على إدراك الجانب العقلي في استخدام اللغة، أي تمكينهم من استعمال العقل والتركيز على العلاقات القائمة بين عناصر النظام اللغوي ؟

ز ـ إلى أي مدى يمكن تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية بحيث يستند إلى خطوات متتابعة قائمة على طبيعة النمو الذي يبدأ من أنماط سلوكية حياتية وما يقابله من تمثيل حركي نشط، منتقلا إلى العلاقات البيانية والتمثيل بالصور، ثم التعبير بالألفاظ والأرقام، أي في صورة رمزية ؟ بمعنى آخر.. كيف يمكن استخدام قانوني التعميم والتجريد في تقديم المادة اللغوية والمفاهيم الثقافية المرتبطة بها؟

القسم الثاني

الواقع اللغوي في التعليم العام

مقدمة:

إن استقراء الواقع والأخذ بمبدأ الصدق والصراحة في مواجهته من أولى خطوات العمل عند بناء إستراتيجية ناجحة للتطوير..

لكي نقدر الواقع المعاصر لمشكلة تعليم اللغة العربية في مناهجنا، نقف بشكل موضوعي على حجم هذه المشكلة. يلزمنا أن ننظر إليها بالقياس إلى واقع تعليم اللغة العربية فى فترة زمنية سابقة تسمح لنا بالمقارنة. ولتكن فترة الثلاثينيات من هذا القرن مجال الدراسة حتى نقف على مظاهر الشكوى من واقع تعليم اللغة العربية منذ نصف قرن من الزمان. ثم نعرض لما انتهى إليه البحث العلمي في بعض فروع اللغة ومهارتها من حيث مستويات أداء تلاميذ التعليم العام فيها وذلك في حقبة الثمانينيات.

الأداء اللغوي في الثلاثينيات:

في مقالة «اللغة العربية في المدارس الثانوية» الذي نشر بالعدد الأول للسنة الثانية بمجلة «صحيفة دار العلوم» سنة ١٩٣٥ كتب الأستاذ عبد الله عبد الجليل يقول:

«لغطت الصحف اليومية في موضوع ضعف التلاميذ في اللغة العربية لغطا لم يستطع التحرز منه قراء هذه الضجة حول هذا الموضوع. إن كثيرا ممن أثاروها وكتبوا فيها ليسوا من رجال التعليم .

والحق الذي لامرية فيه أن في التلاميذ ضعفا في اللغة العربية. ولكنه ليس ضعفا في اللغة نفسها ألفاظها وتراكيبها وأساليبها كما زعموا، فهم يفهمون مايلقى عليهم من الدروس، خصوصا دروس اللغة والأدب في لغة عربية صحيحة فصيحة. كما يفهمون ما يقرأون من الكتب التي بأيديهم وبعضها من الأدب في منزلة لا يسمو إلى تذوقه فيها جهول. ولا يعينهم التعبير عما يخالج نفوسهم من آراء، أو يقع عليه حسهم من مشاهدات.

وكل ذلك في كفاية تقترب بهم كثيرا نحو مثلهم الأعلى. وقد تصل بقليل منهم إلى فئة هذا المثل وذروته.

أما ضعفهم، فيما أسمع وأرى إنما هو من ناحية انتفاعهم بما يدرسون من القواعد فيما يقرأون، وفيما يكتبون، وفيما يتحدثون. أي إنهم لا يحسنون إعطاء أواخر الكلمات حقوقها، وتطبيق هذه القواعد قراءة وكتابة وحديثا..

وليس ثمة مجال للشك عندي أن هذا الضعف إنما كان وليد خطة الدراسة أو المنهج، وجو المدرسة أو بيئتها بالنسبة للغة العربية».

من هذا النص، على صغره، تستوقفنا عدة ملاحظات من أهمها:

أ ـ إن الشكوى من تدنى مستوى الأداء اللغوي عند تلاميذنا ظاهرة قديمة وليست بالحديثة. وإذا كان هذا وصفا سجله أحد الغيورين على اللغة العربية سنة ١٩٣٥ فما عسانا نقول في وصف ما نحن عليه بعد ما يربو على نصف قرن من الزمان؟!

ب ـ إن قضية اللغة وتعليمها ليست قضية التربويين وحدهم أو مايسمون بأهل الخبرة والاختصاص. إنها قضية عامة يشترك في الإحساس بها أولياء الأمور، ورجال الإعلام، وغيرهم. ويلتقون جميعا على اختلاف ألوانهم وتباين منازعهم على إدراك خطورتها والتنبيه إليها.

جـ ـ يستكثر أهل الخبرة والاختصاص، على الرأى العام أن يخوض في قضية تعليمية هي من صميم عملهم، وتمثل شغلا شاغلا لهم. ومما يشي بهذه الملاحظة استخدام كلمة «الغلطت».. وكأن أساتذة اللغة وحدهم أحق الناس بذلك الحديث فضلا عن أن يكونوا أقدرهم عليه.

د ـ إن هناك، حسب رأي هذا الأستاذ الجليل، فرقا بين مستويين من مستويات الأداء اللغوي؛ مستوى الممارسة الفعلية للغة، ومستوى التمكن من قواعده. فضعف التلاميذ، كما يقول: ليس ضعفا في اللغة نفسها؛ ألفاظها وتراكيبها وأساليبها، إذ يستطيع التلاميذ الفهم والإفهام دون كبير عناء.. وهذا المستوى لا يقنع به كاتبنا.. فالمستوى الذي ينشده هو تفوق التلاميذ في الإعراب، في إعطاء أواخر الكلمات حقوقها في فروع اللغة المختلفة.

هـ ـ إن مستوى الأداء اللغوي الذي لا يقنع به الكاتب، وهو مستوى الفهم الجيد والإفهام الواضح للغة يمثل لدينا ـ بلا ريب ـ طموحا.. كم كان يسعدنا أن نرى تلاميذنا وقد فهموا ما يقع بأيديهم من كتب، وعبروا بكفاءة عما يخالج نفوسهم من آراء، أو يقع عليه حسهم من مشاهدات. ما أبعد الشقة بين واقع يشتكى منه، وبين واقع نتمنى أن يقرب من هذا المشتكى منه. ولئن كانت قضية الإعراب هي الشغل الشاغل لكاتبنا الجليل، فليرجع قليلا إلى

الوراء، وليقرأ في مقـدمة ابن خلدون ما كتبه في القـرن الثامن الهجري عن ذلك. . إنه في عبارة مـوجزة يميز بين الملكة اللسانية والقدرة على تـوظيفها، وبين صناعة العربية والإحاطة بـقواعد الإعراب. . يقول ابن خلدون: وهكذا العلم بقوانين الإعـراب مع هذه الملكة في نفسها فإن الـعلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية، وليس هو نفس الكيفية.

و ـ إن أسبـاب الضعف متعـددة ومتشـابكة. فلا تعزى إلى عـامل واحد يمكن السيطرة عليه. . ولا إلى متـغير محدد يمكن حصر التفكيـر فيه. يدفعنا ذلك إلى النظر في مشكلة المنهج في سياقها الصـحيح، فلا نغفل عن انتمائه لكلٍ أكبـر يتأثر بكل ما فـيه من متـغيرات. ولـها جميعا دور فى ناتج العـملية التعليـميـة. إن علينا، ونحن نعد منهـجا للغـة العربية أو نطـوره، بل أيضا نقومه، أن ننظر إلى إمكانات الواقع التي تؤثر رضـينا أو لم نرض في توجيه حركته ومن أبرز مظاهره:

١ ـ تفاوت صارخ بين مسـتويات معلمي اللغة العربية. . إن منـهم من يفتقر إلى الرصـيـد اللغـوي الكافي ومنهم من يفـتـقر إلى الإعـداد التـربوي المناسب، ومنهم من يفتقر إلى الأمرين.

وفى دراسة أعدها معـاطى محمد إبراهيم نصر بكلية التـربية بدمياط سنة ١٩٨٨ بعنوان «مسـتويات الأداء اللغوي عنـد معلمي اللغة العـربية» حلل فيـها مسـتوى الأداء اللغوي عند ٤٠ معلما ومعلمة تخرجوا من كليـات مختلفة، وتـفاوتت بينهم مستويات الخبرة من سنتين إلى خـمس سنوات. وانتهى الباحث إلى أن أداء معلمى اللغـة العربية يتصف بشكل عام بما يلي:

- العجز في استخدام الفصحى، وغلبة العامية عليهم.
- العجز في استخدام ألفاظ محددة المعاني والتعبير عن أفكارهم بطلاقة.
- العجز في اختيار الكلمات المناسبة للمعانى التي يقصدونها.
- العجز عن استخدام الأساليب الأدبية الجميلة في تعبيراتهم.
- العجز عن استخدام السياق لتوضيح معاني المفردات.

كيف بعد ذلك كله نأمن على مصير المنهج بين يدي مثل هذه العينة ؟

٢ ـ نقص في المباني يحـول دون ترجمة المفهـوم الواسع للمنهج إلى عمل. ولعل أدنى متطلباته تحقيق اليوم الدراسي الكامل.

٣ ـ تقتير في الإنفاق على التعليم بشكل عام، مما يحول دون التأليف الجيد للكتب، والإعداد المناسب للوسائل والتطوير الدائم لأدوات التقويم والقياس. ناهيك عن إجراء بحوث ودراسات.

٤ ـ حجرات دراسة مكتظة تحول بلا ريب دون الحصول على مردود جيد.

٥ ـ عجز في أجهزة المتابعة والتوجيه، حتى لقد أصبح كل مدرس يعمل ما يحلو له، ويؤدي بعض ما يقدر عليه.

٦ ـ مشكلات في التنظيم الإداري في المستويات التعليمية المختلفة تحول دون الاتصال الفعال بين أطراف العملية التعليمية.

٧ ـ متغيرات خاصة بالطالب نفسه يصعب التنبؤ بها أو ضبطها مما قد يحرمنا من الثقة في العائد الذي نتصوره.

كل هذه العوامل تجعلنا ندرك مصداقية الرأى الذي طرحه كاتبنا حين أشار إلى المنهج وجو المدرسة وبيئتها.

وإذا كان هذا ما يراه أحد موجهي اللغة العربية سنة ١٩٣٥ فماذا يرى موجهو اللغة العربية والباحثون في مجال طرق تدريسها بعد ما يربو على نصف قرن؟

الأداء اللغوي في الثمانينيات:

نوجز فيما يلى بعض ما وقع تحت أيدينا من شهادات على واقع المستوى اللغوي عند التلاميذ في الثمانينيات.

(١) من حيث المستوى العام:

في دراسة أجراها سمير عبد الوهاب أحمد بكلية تربية دمياط جامعة المنصورة سنة ١٩٨٨ بعنوان «المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية. وتقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوئها» انتهى الباحث إلى ما يلى:

أ ـ إن طلاب المرحلة الثانوية لا يتمكنون من المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية، مما أدى إلى ضعف مستوى أدائهم اللغوي على اختبار الكفاءة اللغوية الذي أعده الباحث، حيث لم تبلغ نسبة عدد الطلاب الذين حققوا مستوى الكفاءة اللغوية المطلوب سوى ٣,١٤ ٪ في القراءة، و١,٨٧٪ في الاستماع.

ب ـ أن منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية يهمل، بشكل عام، معظم المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية. بالإضافة إلى عدم التكامل بين عناصر المنهج المختلفة.

(٢) من حيث الاستماع:

في دراسة أجراها عبد الوهاب هاشم سيد بكلية التربية بسوهاج سنة ١٩٨٨ بعنوان «برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع وآدابه لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي «انتهى الباحث إلى أن التلاميذ لا يحسنون الاستماع، إذ ينصرفون في حجرات الدراسة عن الإنصات في أثناء المناقشات والشرح». وإذا انتبهوا إلى ذلك كان انتباههم إلى فترة قصيرة.

(٣) من حيث القراءة:

في دراسة أجراها عبد الفتاح عبد الحميد محمد بكلية التربية جامعة المنصورة سنة ١٩٨٦ بعنوان «تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي» انتهى الباحث إلى أن مستوى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى (المرحلة الإعدادية) في القراءة الناقدة مستوى متدن، وأشار إلى أن كثيرا من المدارس ما يزال عند المفهوم الأول للقراءة، وهو المفهوم الميكانيكي لعملية القراءة. ولم تلتفت المدارس الإعدادية والثانوية إلى الفهم والنقد إلا مؤخرا. وقد أدى ذلك كله إلى عدم الفهم لطبيعة عملية القراءة والميل إليها في نفوس التلاميذ.

وقد يتصور البعض أن مهارات القراءة الناقدة يصعب على المنهج أو المدرسة تنميتها، إذ هي مرتبطة أصلا بالقدرة على التفكير الناقد وهو أمر لا يد للمدرسة فيه؛ فإذا بالباحث يثبت عكس ذلك. وينتهى من تطبيق تجربته إلى أن مهارات القراءة الناقدة يمكن أن تنمى لدى التلاميذ إذا اختيرت المهارات المناسبة للتلاميذ، وتم تحديد الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية هذه المهارات.

(٤) من حيث القواعد النحوية:

في دراسة أجراها حسنى عبد الباري عصر بكلية التربية جامعة الإسكندرية سنة ١٩٨٧ بعنوان «دراسة تقويمية لمحتوى النحو العربي في التعليم العام» انتهى الباحث إلى ما يلي:

أ - يعانى الطلاب في الصف الأول الثانوي صعوبة في فهم الأسس التي يقوم عليها التصنيف ذو الأساس المجرد. كما يغلب عليهم التفكير الذاتي دون الموضوعي. كما أنهم يعانون صعوبة في التعامل مع العلاقات الذهنية المتبادلة بين المفاهيم المجردة.

ب ـ يغلب على الطلاب في الصفين الثاني والثالث الأدبيين أن يفكروا بشكل ذاتي غير موضوعي، ويعانون ضعفا في القيام بعملية التصنيف المجرد، ولا يجيدون التعامل مع الأفكار الذهنية التي تخالف الواقع الذي يحيون فيه.

ولقد أصدر الباحث في ضوء هذه النتائج الأحكام التالية على مقرر النحو:

أ ـ لا تتناسب الطبيعة المجردة للمصطلحات النحوية مع كثير من إعداد الطلاب في المرحلة الثانوية.

ب ـ هناك تناقضات بين إعداد الأمثلة التي تقدم فيها القواعد والنسب المئوية لإعداد الطلاب في كل مرحلة من مراحل نموهم العقلي.

جـ ـ هناك أقل من ثلث الأمثلة في المحتويات هو الذي يتناسب مع كل الطلاب في مراحل نموهم العقلي.

(٥) من حيث التذوق الأدبي:

في دراسة أعدها ماجد يونس الأشمر بكلية التربية جامعة عين شمس بعنوان «دراسة تقويمية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوي في المدارس الأردنية والمصرية» انتهى الباحث من تطبيق مقياس للتذوق الأدبي (الذي أعده رشدي طعيمة) إلى أن مستوى التذوق الأدبي ضعيف عند طلاب المدارس الأردنية والمصرية على السواء. ثم يعلق قائلا: «وهذه نتيجة تدعو إلى القلق والتفكير في مسببات هذا الضعف. إذ إنه من المفترض أن يخرج الطالب بعد انتهاء المرحلة الثانوية إلى الحياة العامة الجامعية وعنده قدر عال من التذوق الأدبي».

(٦) من حيث التعبير:

في دراسة أجراها طاهر حسن علوان بكلية التربية جامعة الإسكندرية سنة ١٩٨٨ بعنوان «منهج مقترح لتعليم التعبير بالتعليم العام» أشار الباحث إلى تقرير أحد موجهى اللغة العربية بالإسكندرية حول مستوى التلاميذ في التعبير. وقد حدد مظاهر المشكلة فيما يلى:

أ ـ سطحية الأفكار وتفاهتها واضطرابها والجمع بين الصحيح والزائف منها.

ب ـ إهمال الترتيب المنطقى بين الأفكار، وعدم مراعاة تسلسلها وترابطها مما يجعل الموضوع مهلهل النسج.

جـ ـ عدم الحرص على تقسيم الموضوع إلى فقرات تعالج كل فقرة فكرة معينة بحيث يحس من يقرأ هذا الموضوع بضيق شديد لعدم التنظيم.

د ـ استعمال ألفاظ وأساليب مبتذلة ركيكة، وتعبيرات كثر ترديدها في أكثر الموضوعات. وبدء الموضوعات بمقدمات محفوظة قد لا تمت إلى الموضوع بصلة. وحشد نصوص قرآنية وأحاديث نبوية، أو أبيات من الشعر لم يحسن اختيار مكانها من الموضوع. أو التمهيد للاستشهاد بها.

هـ ـ اضطراب الأسلوب والتواء عباراته، حتى لا تؤدي معنى أو يصعب على القارئ أن يفهم المعنى المراد. واستعمال ضمائر أو أسماء موصولة أو أسماء إشارة استعمالا غير صحيح.

و ـ كثرة الأخطاء النحوية والإملائية في الصياغة اللغوية.

ز ـ نفور كثير من الطلاب من دروس التعبير وعدم تحمسهم لها، وهروبهم من الكتابة وتسويفهم في تسليم الكراسات.

من هذه النتائج كلها تستوقفنا عدة ملاحظات من أهمها:

أ ـ إذا كانت الثلاثينيات قد شهدت مستوى متدنيا إلى حد ما في مهارات طلاب المرحلة الثانوية من حيث عدم التزامهم بالإعراب، فإن الثمانينيات قد شهدت مستوى أكثر تدنيا، وفي جميع فروع اللغة بلا استثناء. وإذا كان الخرق في الثلاثينيات محدودا، وكان من الممكن رتقه؛ فقد اتسع في الثمانينيات على الراتق، إذ تعددت مظاهر الضعف وصعب حصرها في مجال.

ب ـ إن مناهج تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام لاتساعد أبناءنا على الاستخدام الكفء للغة في مناشط الحياة. فمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لا يساعد تلاميذها على النجاح في الدراسة الجامعية. ومناهج النحو تختار في الأغلب والأعم على الخبرة الشخصية، والنظرة الذاتية لأعضاء اللجان، دون اعتبار للنحو الوظيفي الذي يحتاج التلاميذ لتعلمه حيث يصادفهم في قراءاتهم ويمارسونه في كتاباتهم.

جـ ـ القصور في مناهج الأدب والنصوص والبلاغة واضح. إذ يغفل معظمها عن كثير من الفنون والأجناس الأدبية التي يحب التلاميذ قراءتها، والتي تمثل تراثا معاصرا يلزمنا الاتصال به مثل القصة القصيرة، والرواية، والمسرحية النثرية، والشعرية والترجمة الذاتية وغيرها. وما زال الاختيار مقصورا على نصوص شعرية ونثرية كنا ـ نحن جيل الخمسينيات ـ ندرسها. كما أن منهج البلاغة في المرحلة الثانوية يغفل كثيرا من مباحث علم البيان. كما يغفل مقرر البلاغة المدارس الأدبية الحديثة، العالمية منها والقومية.

د - إن هناك فنونا لغوية بأكملها لاتحظى من مناهج تعليم اللغة العربية بالاهتمام؛ مثل الاستماع. وما زال التصور التقليدي للاستماع سائدا في مدارسنا وكأن تنمية مهاراته تقتصر على تكليف تلميذ القراءة الجهرية من كتاب مفتوح أمام زملائه، وهم يتابعون. وفي هذا بالطبع ابتعاد عن مفهوم الاستماع، وكذلك عن المفهوم الصحيح للقراءة الجهرية كما يمارسان في المجتمع.

هـ - يبدو أن مهارات المستويات العليا من القراءة مازالت أملا بعيد المنال عن مناهجنا. وما زال التصور التقليدي لمفهوم القراءة غالبا في الوقت الذي يمكن فيه، وفي ضوء نتائج البحث العلمي، تنمية هذه المستويات العليا من القراءة وهى الأشد ضرورة عند القارئ المعاصر.

و - لم تجد الخصائص النفسية للتلاميذ أو حقائق علم النفس التربوي مكانا بعد، عند تصميم مناهج اللغة العربية، أو اختيار محتواها.. فموضوعات النحو العربي يرتفع مستوى تجريدها عن مستوى إدراك تلاميذ التعليم العام.. إذ يعانى كثير منهم صعوبة في التعامل مع العلاقات الذهنية.

ز - أما من حيث تدريس الأدب والنصوص فيكاد الأمر يقتصر في مناهج وكتب تعليم اللغة العربية على شرحها وبيان الأفكار السائدة فيها، والتركيز بشكل عام على الجوانب العقلية المتصلة بالنص الأدبي دون اهتمام بما وراء ذلك من مهارات خاصة بالتذوق الأدبي.

ح - بقي الحديث عن موقع التعبير في مناهج تعليم اللغة العربية.. إن الظواهر التي سجلها موجه اللغة العربية بالإسكندرية تستحق منا الوقوف أمامها والتأمل العميق فيها.. إذ لم يبق في الأمر شيء. فطلابنا يفتقدون الترتيب المنطقي للأفكار، وألفاظهم مبتذلة، وأساليبهم ركيكة، وعباراتهم ملتوية، ولغتهم غير صحية.. فماذا بعد ذلك؟ ألا يعزى إلى المنهج شيء من هذا؟

قضايا للمناقشة:

في ضوء محاور الاهتمام بالقسم الثاني من هذه الدراسة تطرح مجموعة من الأسئلة تمثل كل منها قضية تستحق الوقوف عندها، وتبادل الرأي فيها حتى نصل إلى تصور علمي محدد لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية.. ومن هذه القضايا:

أ ـ إلى أي مدى يمكن تحقيق التوازن في منهج تعليم اللغة العربية بين مهارات الفهم والإفهام، بحيث يحظى كل قسم منهما بما يستحقه من اهتمام يتكافأ مع حاجات الاتصال اللغوي عند تلاميذنا ؟

ب ـ إذا كان معيار النجاح عند تقويم برنامج لتعليم لغة ما هو قدرة الفرد على ممارستها في موقف طبيعي يتفاعل مع الناطقين بهذه اللغة، فإلى أي مدى يمكن لنا أن نوفر في حجرة الدراسة مواقف اتصال طبيعية تجعل التلميذ يشعر بأنه يمارس اللغة وكأنه في معترك الحياة؟ وإذا لم نستطع ذلك فإلى أي مدى يمكن التخفيف من الجو المصطنع الذي يحيط بحجرة الدراسة ونحن نعلم اللغة العربية؟

جـ ـ إلى أي مدى يمكن تطوير أساليب التقويم والقياس في منهج تعليم اللغة العربية حتى نستطيع الوقوف بشكل مستمر وموضوعي على مستوى أداء التلاميذ في مختلف مهارات اللغة؟

د ـ كيف يمكن لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية أن يهيئ تلاميذها للدراسة بالجامعة؟ وبمعنى آخر: ما المهارات اللغوية التي تمثل همزة الوصل بين المرحلتين بحيث يرتفع مستوى الإنجاز لو حظيت هذه المهارات بما تستحقه من عناية في التعليم الثانوي؟

هـ ـ ما أساليب النشاط اللغوي التي تنطلق بمنهج اللغة العربية بعيدا عن المفهوم الآلي لعملية القراءة فينمى لدى التلاميذ ما يحتاجه المجتمع المعاصر من مهارات للقراءة الناقدة؟

و ـ إلى أي مدى يمكن توظيف نتائج البحث في علم النفس في اختيار وتنظيم وعرض موضوعات القواعد النحوية بحيث تتمشى مع مستويات الإدراك العقلي عند التلاميذ؟ وبلغة أخرى: ألا يمكن أن يكون لعلم النفس مجال عند تصنيفنا لموضوعات النحو وتوزيعها على الصفوف الدراسية، فنتحرر من التوزيع المنطقي المطلق لها ؟

ز ـ إلى أى مدى يمكن التخفيف من الطبيعة المجردة لقواعد النحو حتى يستطيع تلاميذ الصفوف الأدنى استساغته؟

ح ـ المقولة التي استقرت في ذهن كثير من معلمي العربية ومخططي مناهجنا أن التذوق الأدبي ينبغي أن يأخذ مكانه في المرحلة الثانوية وليس قبلها. وسؤالنا الآن: إلى أي مدى يمكن نقض هذه المقولة والتحرر من أسرها؟ كيف يمكن لمناهج اللغة العربية وكتبها تنمية مبادئ التذوق الأدبي عند تلاميذ الصفوف الأخيرة إن لم يكن الأولى من المرحلة الابتدائية؟.

ط ـ هل من الممكن تقسيم خطة الدراسة بالمرحلة الثانوية إلى ثلاثة أقسام: أحدها للقراءة والتعبير، وثانيها للتدريبات اللغوية، وثالثها للدراسة الأدبية؟ وإذا صادف هذا السؤال إيجابا فما الوزن النسبي المناسب لكل قسم في المنهج سواء من حيث عدد الساعات، أو كم المعلومات المقدم أو أساليب النشاط الصفى واللاصفى ودرجات التقويم؟

ي ـ كيف ينبغي أن تكون العلاقة بين مناهج تعليم اللغة العربية، وأجهزة الاعلام فيما يخص الاستخدام اللغوي؟ وكيف يمكن تحقيق قدر من التكامل بينهما في سبيل أداء رسالتهما المشتركة وهي الارتفاع بمستوى الأداء اللغوي بين أفراد المجتمع؟.

القسم الثالث

المحتوى اللغوي والأدبي

مقدمة:

في هذا القسم نعالج عددا من القضايا المتصلة بمحتوى منهج تعليم اللغة العربية، سواء من حيث مفهوم المحتوى ومعايير اختياره وتنظيمه، أو من حيث توزيع المحتوى أو من حيث نوع اللغة المعلمة.

ويميز بعض خبراء المناهج بين المحتوى والخبرة التعليمية. فتايلور مثلا يقول: ليس المقصود بخبرة التعلم محتوى المنهج وأنشطته. إن مصطلح خبرة التعلم يشير إلى التفاعل الذي يحدث بين المتعلم والظروف الخارجية في البيئة المحيطة به، والتي يمكنه التفاعل معها. ويحدث التعلم من خلال السلوك الإيجابي من الطالب. إن ما يتعلمه الطالب هو ما يعمله وليس ما يعمله المدرس.

ويصف بعض الخبراء خبرات التعلم بأنها مجموع العمليات التي يقوم الطالب بها في أثناء تعامله مع محتوى المنهج. فالمحتوى في رأيهم، إذن، يعنى المادة التي يشتمل عليها المنهج، بينما تعنى خبرة التعلم عملية التفاعل. والواقع أن توضيح مثل هذه التفرقة أمر حيوى في نظرنا. فبعض الأهداف يمكن تحقيقه عن طريق المحتوى، وبعضها الآخر يمكن تحقيقه عن طريق خبرات التعلم.

ولنضرب على ذلك أمثلة من أهداف مناهج تعليم اللغة العربية:

(١) أهداف يحققها اختيار المحتوى:

من أهم ما يحققه اختيار محتوى منهج اللغة العربية ما يلى:

أ ـ زيادة حصيلة المتعلم في المصطلحات الشائعة.

ب ـ الإلمام بالقواعد الأساسية لفروع اللغة العربية، والتدريب على الانتفاع بها.

جـ ـ تعريف الطلاب بصفات الأسلوب العربي الجميل وتدريبهم على الاستفادة منه.

(٢) أهداف يحققها اختيار خبرات التعلم:

ويحقق اختيار خبرات التعلم ما يلي:

أ - تنمية قدرة الطالب على حسن اختيار التراكيب والألفاظ المطابقة للمعنى المراد.

ب - تنمية ميول الطلاب إلى المطالعة وقراءة النصوص الأدبية من شعر ونثر، وتدريبهم على حسن الأداء، وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى.

جـ - اكتساب الطالب القدرة على اختيار الكتب المناسبة له واستعمال الفهارس والمراجع.

أما من حيث معايير اختياره فقد تعددت من كاتب لآخر. ومن رواد الخبراء الذين قدموا قائمة بمعايير اختيار المحتوى رالف تايلور وهيلدا تابا وروماين وغيرهم. وفيما يلى قائمة تايلور باعتبارها أقدمها وأكثرها مناسبة. وتشمل القائمة المعايير الآتية:

أ - ينبغي لتحقيق أي هدف أن توفر للطالب الخبرة التي يمارس من خلالها نوع السلوك المتضمن في الهدف.

ب - ينبغي أن تكون خبرة التعلم من ذلك النوع الذي يحس الطالب فيه بإشباع وارتياح من خلال أدائه السلوك المتضمن في الهدف.

جـ - ينبغي أن تكون أشكال التفاعل المطلوبة في خبرات التعلم في مستوى إمكانية الطالب لأدائها.

د - ينبغي أن تتمشى خبرات التعلم مع معايير التعلم الفعال. ومن ثم ستكون مفيدة في تحقيق الأهداف.

هذا من حيث معايير اختيار المحتوى. أما من حيث تنظيم المحتوى فيقصد به توفير أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج.

ولقد حدد تايلور، أيضا، ثلاثة معايير لتنظيم المحتوى هي:

أ - الاستمرارية: ويقصد بهذا المعيار زيادة الخبرة وتعميمها عن طريق تواصل الخبرات التعليمية. وتطبيق هذا المعيار يعنى وجود خطة شاملة للمناهج يتم بموجبها تنظيم الخبرات، بحيث يكون الاتصال عاملا أساسيا فيها، خصوصا وأن تعليم اللغة عملية تراكمية تتم في مراحل، وفى كل مرحلة يتلقى الطالب جرعة تساعده على أن يستمر فيها، وينتقل منها إلى غيرها.

ب - التتابع: ويقصد بهذا المعيار بناء الخبرات بعضها على بعض. فتكون الخبرة السابقة أساسا للخبرة الحالية. وتطبيق هذا المعيار يعنى مراعاة مبدأ التدرج في

عرض المادة التعليمية بحيث تستثمر كل خبرة ماسبقها مهيئة الطالب لما بعدها، فتنتقل به من: المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المألوف إلى الجديد ومن السهل إلى الصعب.

جـ- **التكامل:** ويقصد بهذا المعيار أن ننمى عند الطالب القدرة على أن يتعامل مع موقف التعلم ككل، فيرى الوحدة من بين الأجزاء، ويدرك العلاقات بين الحالات المختلفة. ويرى برونر أنه عند تنظيم محتوى المنهج من اللازم أن يرتكز على المبادئ الأساسية والأفكار والتعميمات حتى تصبح المادة أكثر شمولا في نظر المتعلم، وأكثر سهولة للانتقال من موقف تعليمى لآخر.

نوع اللغة المعلمة:

اللغة المنشودة هي العربية الفصحى في استخدامها المعاصر المقبول عند جمهور المثقفين. إنها الفصحى المعاصرة، أو كما يطلق عليها الخبراء العربية المعيارية المعاصرة. ويقصد بها تلك اللغة التي تكتب بها الصحف اليومية والكتب والتقارير والخطابات، وتلقى بها الأحاديث في أجهزة الإعلام، ويتحدث بها المسئولون في لقاءاتهم العامة، والخطباء في خطبهم. وتدار بها الاجتماعات الرسمية وتؤدى بها بعض المسرحيات خاصة المترجم منها، وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها الفصحى لغة للفهم والإفهام.

بين العامية والفصحى:

يعيش المجتمع العربي، مثل أي مجتمع آخر، ازدواجية لغوية. أي يوجد فيه تفاوت بين لغة الخطاب اليومي، ولغة الكتابة والاتصال الرسمي. وليس في هذا مايشين المجتمع العربي أو يستوجب مداومة النقد. بل يرى علم اللسان الحديث أن اللهجة تنشأ عن تحوير في اللغة الأصلية يؤدي إلى قيام أسلوب جديد في الخطاب اللغوي يصلح للاستعمال في ظروف الحياة اليومية. لكنه لا يرقى إلى مرتبة اللغة القومية،وبذلك لايعدو الاختلاف بين اللغة واللهجة أن يكون اختلافا أسلوبيا. . ويرى مارتينيه أن وجود أساليب مختلفة في اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة يوقظ انطباعا لدى المرء باتساع هذه اللغة، شرط أن يبقى التواصل قائما بين هذه الأساليب، مما يساهم في تقوية الإحساس بالوحدة. وقد استشهد بأمثلة متنوعة من اللغة الفرنسية تبرز الخلاف بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة دون أن يثير هذا الاختلاف لدى الناطقين بالفرنسية إحساسا بوجود لغتين فرنسيتين بدلا من لغة فرنسية واحدة. ودون أن ترقى الأولى خاصة مرتبة الثانية. وبين الفصحى والعاميات العربية مناطق ثلاث: الأولى خاصة بالعاميات وتشتمل على الأنماط اللغوية البعيدة كل البعد عن الفصحى. والثانية خاصة بالفصحى وتشتمل على الأنماط

اللغوية المستخدمة فيها ولم تنزل بعد للاستخدام العامي بين الناس، مما يجعل بينهم وبينها نفورا إلى حد ما. والمنطقة الثالثة وهى التي تجمع بينهما. فتشيع فيها الأنماط اللغوية المشتركة بينهما، أصوات ومفردات وتراكيب. ولعل هذا ما يجعل الأمي يفهم خطبة الجمعة ونشرات الأخبار وغيرها من مجالات الاتصال بالفصحى.

وحدة اللغة:

إن اللغة وحدة واحدة، وكلٌ متكامل. ولايجري تقسيمها إلى فروع إلا لتيسير العملية التعليمية عند وضع خطة الدراسة، أو إخضاع مهاراتها للبحث العلمي. وإذا كان هذا واقع الأمر، فينبغى تناولها في العملية التعليمية كوحدة واحدة، على أن يتخذ من أحد فنون اللغة محورا تدور حوله الأنشطة اللغوية المختلفة، من تدريبات صوتية إلى نحوية إلى صرفية إلى دلالية، إلى معجمية، إلى أدبية.

قضايا للمناقشة:

في ضوء محاور الاهتمام بالقسم الثالث من هذه الدراسة تطرح مجموعة من الأسئلة تمثل كل منها قضية تستحق الوقوف عندها، وتبادل الرأي فيها، حتى نصل إلى تصور علمي محدد لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية، ومن هذه القضايا:

أ ـ تعليم اللغة، كما سبق القول، عملية تراكمية، تتم في مراحل. فما أكثر الأشكال مناسَبةً لتنظيم محتوى المنهج بحيث نضمن استمرارية الخبرة وتتابعها في مختلف المراحل التعليمية؟.

ب ـ ما مدى التباعد بين الفصحى المعاصرة ولغة التراث؟ وكيف يمكن تنقيتها مما علق بها من شوائب الاستخدام في أجهزة الإعلام وغيرها من مؤسسات لاترعى للغة حرمة؟.

جـ ـ إلى أي مدى يمكن تحديد القواعد اللغوية التي تستعمل بكثرة في أساليب الكتاب المعاصرين حتى يمكن تعليمها للطلاب ؟ وما معايير الانتقاء من هذه الكتابات؟ ثم كيف نوفق بين هذه الكتابات وما ينبغي أن يتصل به الطلاب من لغة التراث؟

د ـ إلى أي مدى يمكن ضمان التواصل بين الأساليب المختلفة في العربية المنطوقة والعربية المكتوبة حتى يتحقق ما يراه الكاتب الفرنسي مارينيه من الإحساس باتساع اللغة العربية ؟

هـ ـ ما إمكانية تحديد مساحة الفجوة بين الفصحى وكل عامية من عاميات الأقطار العربية؟

و ـ كيف يمكن تجسير الفجوة في كل قطر من الأقطار العربية بين العامية والفصحى وما دور المناهج في ذلك؟

ز ـ ما موقع الجهود العربية التي بذلت في هذا الصدد، مثل إصدار معجم الرصيد اللغوي للطفل العربي في تحقيق الأمل السابق؟ وما إمكانية الاستفادة من هذه الجهود ونحن نطور مناهج تعليم اللغة العربية؟

ح ـ كيف يمكن رسم حدود المنطقة الثالثة بين الفصحى والعامية؟ بمعنى آخر: كيف يمكن تحديد الأنماط اللغوية المشتركة بين الفصحى والعاميات العربية حتى يمكن تضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية على مستوى الوطن العربي كخطوة نحو تجسير الفجوة بينهما من ناحية، وتقوية الإحساس بالوحدة بين العرب من ناحية أخرى؟

ط ـ في ضوء مفهومي وحدة اللغة، إلى أي مدى يمكن تنظيم المنهج الدراسي بحيث تقدم المهارات اللغوية حول أحد فنون اللغة وليكن القراءة مثلا، فيأتى النص محورا تعقبه مهارات القراءة، ويختار في ضوئه نص أدبي مناسب وتشتق منه أمثلة القاعدة النحوية، وترتبط قاعدة الإملاء، ويتحدد موضوع التعبير ؟

ى ـ وإذا أمكن ذلك، فما الذي يمكن عمله بالمنهج لتلافي أوجه القصور التي قد تنشأ عن تعليم اللغة كوحدة؟ كأن تخصص ساعات إضافية للتركيز على مهارات معينة، وكأن تضاف دروس علاجية تعوض ما قد يغفله المعلم من مهارات فى تيار الوحدة؟

القسم الرابع

المحتوى الثقافى والاجتماعى

مقدمة:

فى هذا القسم نتناول بعض القضايا الخاصة بالمضمون الثقافى الذى ينبغى أن يكون محور نقاش ونحن بصدد مناهج تعليم اللغة العربية. إن اللغة ظاهرة اجتماعية كما سبق القول. إنها لاتحدث فى فراغ ولا تعلم فى فراغ. إن المضمون جزء لا يتجزأ من قضية التطوير ويتكافأ الحديث عنه أهمية مع الحديث عن مهارات اللغة. وهنا نعالج قضيتين أساسيتين أولاهما عن اللغة والفكر، وثانيتهما عن نمط الإنسان المستهدف.

اللغة والفكر:

لا ينفصل تعليم المهارات اللغوية فى رأينا عن تنمية مهارات التفكير، وإثراء خبرات التلاميذ. إن التلميذ لا يستطيع أن يتحدث أو يكتب بشكل فعال ومبتكر إذا كان يفتقر إلى الخيال الواسع، والخبرة الثرية. بل إن قدرته على فهم ما يسمع أو يقرأ وإدراك معانى ما يسمع وما يقرأ، والتمييز بين المفاهيم التى يتصل بها، أمور تتوقف على ما يتوفر لدى هذا التلميذ من رصيد كبير من هذه المفاهيم. ومن معرفة بالمقصد الذى يدل عليه كل مفهوم. إن لدى كل منا، بلا ريب، خبرات. ويستطيع بشكل أو بآخر التعبير عن هذه الخبرات، ولو كان ذلك بشكل فج أو غير دقيق، وبدون تعليم يتلقاه أحيانا وهنا يأتى دور المدرسة، إن لها مهمة مزدوجة، يتلخص الوجه الأول منها فى إثراء خبرات التلاميذ انطلاقا من مُسَلَّمة مؤداها أن اتساع الخبرة يساعد على تهذيبها، وحسن عرضها فى ضوء إدراك العلاقة بينها. ويتلخص وجهها الثانى فى تدريب التلاميذ على التعبير الجيد عما لديهم من خبرة. إن من المهام الأساسية لمعلم اللغة العربية الثقافية تنقية أساليب التعبير عند التلميذ مما يعلق بها من شوائب لغوية أو ثقافية.

ليست مهمة معلم اللغة العربية إذن مجرد تعليم قاعدة نحوية، أو استكتاب التلاميذ فى موضوع معين ولو كانوا قليلى الخبرة.. إن من مهامه تدريب التلاميذ على إدراك دقائق الأشياء، وتفصيلاتها بالشكل الذى يتحول فيه هذا التدريب إلى عادة مصاحبة له. فينمى لديه الحس المرهف، والملاحظة الدقيقة. ومن المهارات التى يرجى من معلم اللغة العربية تنميتها عند التلاميذ ما يلى:

أ ـ القدرة على الإدراك الواعي لما يحيط به من أشيـاء، وما يصادفه من مواقف، وما يمر به من أحداث.

ب ـ القدرة على التمييز بين أنواع الخبرة.

جـ ـ القدرة على تذوق الجمال في مختلف مناحي الحياة.

د ـ القدرة على ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا وجودة عرضها.

هـ ـ القدرة على تصنيف الأفكار وتجزئتـها وتوقع ما يتلو كلا منها. . إن الحـقيقة التي يجب أن يدركها معلم اللغة العربـية هي أن التلميذ الذي لم يتعلم كيف يفكر تفكيـرا منطقيـا وبشكل منهجي منظم لن يسـتطيع الاتصال بالـلغة مع الآخرين بوضوح.

ليست اللغة وسيلة كأي وسيلة أخرى. إن جمـودها يجمد الفكر، وتفتحها ينمى الفكر، والتفكير هو قبل كل شيء عمليات تجرى بلغة، فلا تفكير سليم بغير لغة سليمة.

الإنسان المستهدف:

يستهدف المنهج الـدراسي في نهاية المطاف تكوين إنسان معين، وتنمية مـجموعة من الصفات التي ينشدها المجتمع في أفراده في فـترة زمنية معينة. والسؤال الذي يستلزم إجابة متجـددة هو: ما ملامح الإنسان العربي المقبل؟ ومـا مواصفات الشخصـية العربية التي يجب أن تتوجه إليها مناهج تعليم اللغة العربية نحو تكوينها؟

منذ ما يربو على عـقد من الزمان، رسـمت ثلة من الباحثين العـرب ملامح هذا الإنسان، وعبرت عنها في تقرير حول إستراتيجية تطوير التربية العربية رفعته إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إلـيكسو). ومع قدم هذه الوثيقة إلا أن الصفات المنشودة بها تمثل الحد الأدنى الذي لا يقل بقدم الزمن.

إن الإنسان العربي المقبل في تصور هذه الإستراتيجية هو إنسان:

أ ـ معـتز بكرامـته، على وعى بحـقوقه، وعـلى وعى بواجباته، حـريص على النهوض بـهـا. يجعل من إيمانه بالله وبرسـالات السمـاء استجـابة لدواعي العقيـدة الدينيـة. وهى من أخـص ما يتـميز به الإنسـان. ويستـمد من ذلك الإيمان التمـسك بالقيم الإنسـانية والاعـتماد على هداية عـقله وضمـيره في مواجـهة مشكلات الحـياة وتحـمل مسئـولياتها. والموازنة بـين مطالب الجسم ومطالب الروح فيها. والسعى في خيره وخير مـجتمعه، وخير الإنسانية فلا تناقض ولا انفصام.

ب ـ يعتمد على جهوده الذاتية في التعلم لتربية نفسه، وتطوير شخصيته من جميع جوانبها، ويقبل على الحياة في تجارب منتقاة على تعدد أنماطها، ويجعل منها سبيلا لتطوير شخصيته، ومواصلة تربيتها، غير متقيد بزمان أو مكان.

جـ ـ وكما يستمد من بواعثه في الاعتماد على العقل من إيمانه، فإنه يتخذ من العلم سبيلا لتنمية تلك المواقف العقلانية، فيسعى إلى استيعابه فهما، وإلى الإلمام بجوانب منه محتوى. كما يجعل من ممارسة الديمقراطية وسيلة لتنمية تلك المواقف العقلانية وإشاعة العلاقات الإنسانية السليمة فيها وأداة لتعزيزها في مجتمعه. ويرى في العمل حقا وواجبا وشرفا ينمي المواقف الإيجابية نحوه، والمهارات اللازمة لحسن أدائه. وهو إلى جانب أصالته وتمسكه بقيمه يتقبل التغيير ويسعى إلى ابتكار وسائله وأساليبه. ويستمد من إيمانه وتربيته وعلمه وعمله ومواقفه الديمقراطية بواعث للالتزام بواجبات المواطن. وبمطلب التنمية الشاملة في مجتمعه. وباستيعاب الخصائص القومية وتمثلها سلوكا وإرادة في النضال في سبيل أمته العربية ووحدتها وتعزيز مكانتها. وتمكينها من التوفيق بين الأصالة والتجديد، ومن المساهمة في الحضارة الإنسانية، وفي دعم السلام العالمي القائم على الحق والعدل والمساواة.

قضايا للمناقشة:

في ضوء محاور الاهتمام بالقسم الرابع من هذه الدراسة نطرح مجموعة أسئلة تمثل كل منها قضية تستحق الوقوف عندها، وتبادل الرأي فيها حتى نصل إلى تصور علمي محدد لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية ومن هذه القضايا:

أ ـ ما أهم المقترحات التي يمكن تقديمها لمنهج تعليم اللغة العربية لتنمية الثروة اللغوية عند التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة؟

ب ـ ما الخبرات المناسبة لتلاميذ كل مرحلة بحيث يمكن تضمينها في منهج تعليم اللغة العربية بهذه المرحلة؟

جـ ـ إلى أي مدى تستطيع اللغة المقدمة لتلاميذ التعليم العام مساعدة هؤلاء التلاميذ على استقبال لغة العلم، ونحن على أعتاب القرن الحادي والعشرين؟

د ـ كيف يمكن أن تأخذ ملامح الإنسان العربي ـ السابق رسمها ـ الطريق إلى منهج تعليم اللغة العربية؟ وما دور المنهج في خلق الشخصية العربية المنتجة للتكنولوچيا وليست فقط المستهلكة لها؟ وما أنماط السلوك وطرق التفكير اللازمة لذلك؟

هـ ـ إن التقنية ليست مجرد آلة تمثل امتدادا لحواس الإنسان. لكنها نمط للتفكير ونظرة معينة للكون، فكيف يمكن تصحيح نظرة الإنسان العربي للكون والتعامل مع حقائقه حتى يمكن تسخيره بحق له؟

و ـ كيف يستطيع المنهج أن يغرس في التلاميذ روح الاعتزاز باللغة العربية والغيرة عليها والحرص على سلامة استخدامها؟

ز ـ ما دور المنهج في التوفيق بين الانتماءات المختلفة للتلميذ العربي على المستويات التالية: الوطن، والتجمعات الإقليمية، والوطن العربي ككل، والبعد الإسلامي، والبعد الدولي؟

القسم الخامس

البناء الهرمي للمهارات اللغوية

مقدمة:

من الظواهر التي لا يخطئ ملاحظتها متأمل في مناهج تعليم اللغة العربية تفاوتها من حيث تحديد المهارات اللغـوية التي يجب أن تعلم بشكل عام، والتي يجب أن تعلم في كل صف بشكل خاص. وتصدق هذه الملاحظة على امتداد الزمان والمكان. أي على المناهج قديمها وحديثها وعلى المناهج في الدول العربية المختلفة.

وكم ارتفعت صـيحات بين المؤتمرين في كـثير من مـؤتمرات تعليم العربيـة تناشد الباحثين تقديم تصـور لبناء متكامل يتدرج فيه سلم المهارات اللغـوية، فنعرف متى نقدم كلا منها، وهو ما نتصدى إليه الآن.

هدف البناء الهرمي للمهارات:

نستهدف بذلـك تقديم تصور لتصنيف هرمي لمهارات تعليم العربـية على صفوف الدراسة بمراحل التـعليم العام. . الابتدائي والإعـدادي والثانوي. بما يحيلها من مـجرد سرد غـير منظم إلـى بناء تراكمي ذي شكل تنظيـمي، تتضح العـلاقة بين أجـزائه. مما يساعد عـلى تصميم إستـراتيجيات تربوية جـديدة، وأساليب تدريسية مـعينة، وأنشطة لغوية متـعددة، وإعداد مواد تعليـمية مناسبـة يخدم كل منها المهارات اللغـوية في أحد مستوياتها.

مكونات البناء الهرمي:

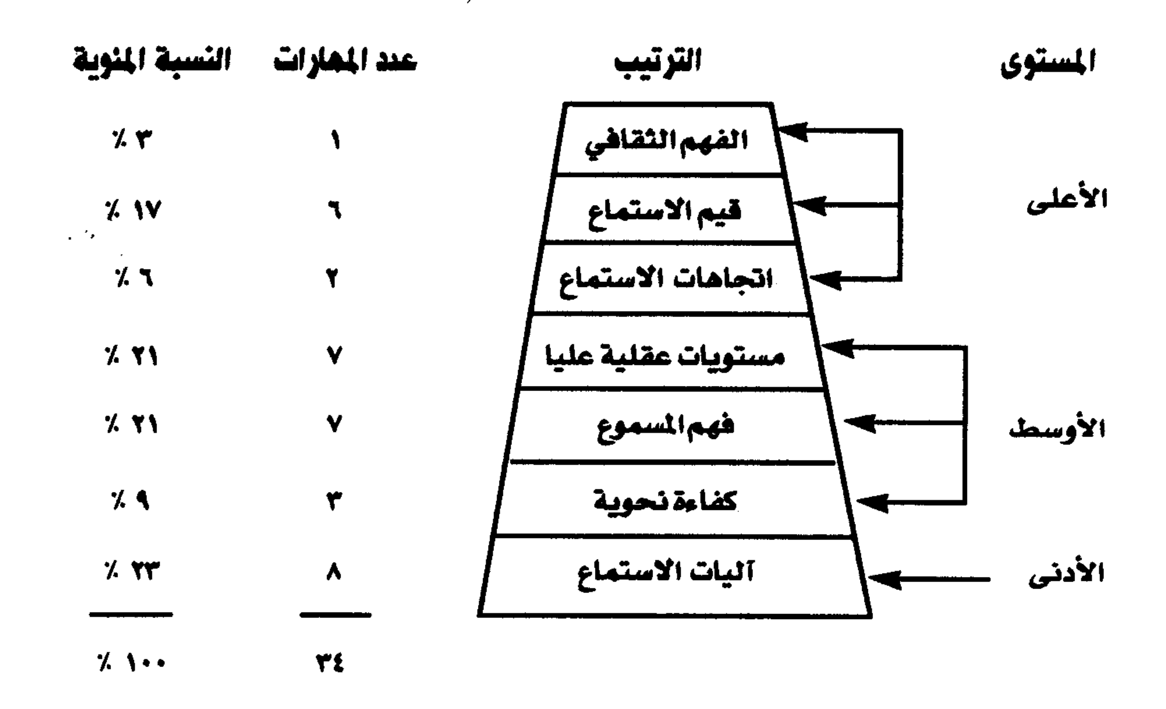
والتصور الذي تطرحه هذه الدراسة للبناء الهرمي يستند إلى منطلق معين، هو أن لكل مهارة عددا من الآليات التي ينبغي اكتسابها قبل الصعود في سلم المهارة، والارتفاع إلى مسـتوياتهـا العليا. وتمثل الآلـيات الحد الأدنى لأي مـهارة، على حين يمثل الـفهم الثقافي واستخدام المهارة في سياق ثقافي معين الحد الأعلى لها.

وفيـما يلي تطبيق لهـذا التصور في كل من مـهارات الاستمـاع والكلام والقراءة والتذوق الأدبي والكتابة. وأمام كل منها عدد المهارات التي يشـتمل عليها كل مستوى، والنسبة المئوية التي تمثلها هذه المهارات.

أما عن المهارات ذاتها فقد أمكن حصر أكــبر عدد منها وتقديمها في جدول يوضح موقع كل منهــا، والصف الدراسي الذي نقترح بدء تــعليمها فــيه. وعلى سبــيل المثال، فإننا نرى أن مهارة تعرف الأصوات العربية (الاستماع) ينبغي أن يبدأ بتعليمها في الصف الأول الابتدائي، على أن يستمر الأمر إلى الصف الثاني عشر وهو نهاية المرحلة الثانوية. ولقد أخذت هذه الصفوف أرقامــا من ١ ـ ١٢ حتى يترك لكل بلد تصنيف المهارات في ضوء سلمها التعليمي الخاص بها.

ولنبدأ فيما يلي بالحديث عن البناء الهــرمي قبل تفصيل القول في توزيع المهارات على الصفوف الدراسية:

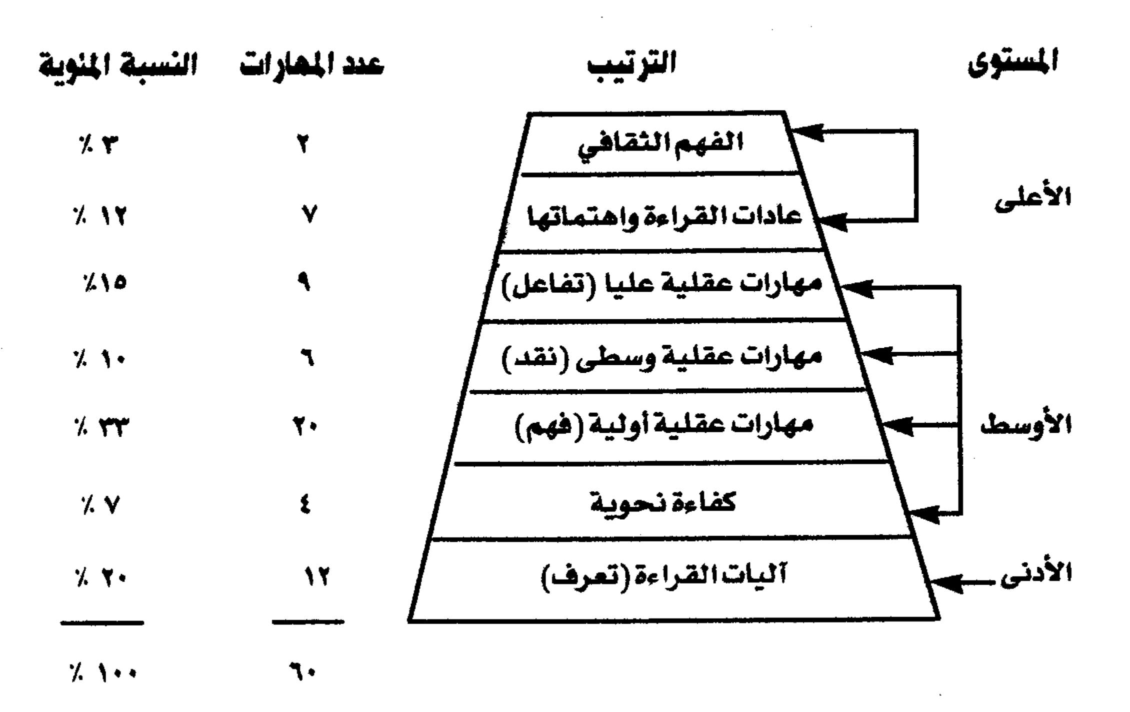
(أ) الاستماع:



(ب) الكلام:

المستوى	الترتيب	عدد المهارات	النسبة المئوية
الأعلى	الفهم الثقافي	٢	٦ ٪
	قيم الكلام	٥	١٤ ٪
	اتجاهات الكلام	٢	٦ ٪
الأوسط	الطلاقة في الكلام	٦	١٧ ٪
	مستويات عقلية عليا	١١	٣١ ٪
	كفاءة نحوية	٢	٩ ٪
الأدنى	آليات الاستماع	٧	٢٠ ٪
		٣٥	١٠٠ ٪

(جـ) القراءة:



المستوى	الترتيب	عدد المهارات	النسبة المئوية
الأعلى	الفهم الثقافي	٢	٣ ٪
	عادات القراءة واهتماماتها	٧	١٢ ٪
الأوسط	مهارات عقلية عليا (تفاعل)	٩	١٥٪
	مهارات عقلية وسطى (نقد)	٦	١٠ ٪
	مهارات عقلية أولية (فهم)	٢٠	٣٣ ٪
	كفاءة نحوية	٤	٧ ٪
الأدنى	آليات القراءة (تعرف)	١٢	٢٠ ٪
		٦٠	١٠٠ ٪

(د) التذوق الأدبي:

المستوى	الترتيب	عدد المهارات	النسبة المئوية
الأعلى	الفهم الثقافي	٤	١١ ٪
	مهارات وجدانية	٦	١٧ ٪
الأوسط	مهارات جمالية	١٠	٢٩ ٪
الأدنى	مهارات عقلية	١٥	٤٣ ٪
		٣٥	١٠٠ ٪

(هـ) الكتابة:

المستوى	الترتيب	عدد المهارات	النسبة المئوية.
الأعلى	الفهم الثقافي	٢	٧ ٪
	المعايير الجمالية	٤	١٣ ٪
الأوسط	الكتابة الحرة	١٢	٤٠ ٪
	الكتابة الموجهة	٢	٧ ٪
الأدنى	الإملاء	٦	٢٠ ٪
	النسخ	٤	١٣ ٪
		٣٠	١٠٠ ٪

أما عن تصنيف هذه المهارات تحت كل مستوى، أي بيان أرقام المهارات التي تندرج تحت كل منها فيوضحه الجدول رقم (١) وتشير هذه الأرقام إلى أرقام المهارات الواردة في الجدول رقم (٢) الذي يشتمل على جميع المهارات موزعة على الصفوف الدراسية المختلفة.

جدول رقم (١)

المهارات التفصيلية وتصنيفها على المستويات

رقم	المهارة العامة	مستويات البناء الهرمى	أرقام المهارات
١		آليات الاستماع	١، ٧، ٨، ٩، ١٤، ٣٠، ٣٣، ٣٤
٢		الكفاءة النحوية	٢٠، ٢١، ٢٢
٣		فهم المسموع	٢، ٥، ٦، ١٠، ١٥، ٢٨، ٣٢
٤	الاستماع	مستويات عقلية عليا	١١، ١٦، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١
٥		اتجاهات الاستماع	٤، ١٨
٦		قيم الاستماع	٣، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ٢٦
٧	(٣٤ مهارة)	الفهم الثقافي	٢٣
١		آليات الكلام	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ١٨، ١٩
٢		الكفاءة النحوية	٦، ١٠
٣	الكلام	مستويات عقلية عليا	١١، ١٢، ١٥، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٣١، ٣٣. ٣٥
٤		الطلاقة في الكلام	١٣، ١٤، ١٧، ٢٢، ٣٢، ٣٤
٥		اتجاهات الكلام	٢٤، ٢٨
٦		قيم الكلام	٧، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠
٧	(٣٥ مهارة)	الفهم الثقافي	٨، ٩
١		آليات القراءة (تعرف)	١، ٢، ٣، ١٤، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٤٣، ٤٤، ٤٨، ٥٦، ٥٧
٢		الكفاءة النحوية	٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣
٣		مهارات عقلية أولية (فهم)	٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩
	القراءة		٢٠، ٢٣، ٢٤، ٣٥، ٣٦، ٤٥، ٤٧، ٥٤
٤		مهارات عقلية وسطى (نقد)	١٦، ١٨، ٢٦، ٢٧، ٣٧، ٦٠
٥		مهارات عقلية عليا (تفاعل)	٢٥، ٣٤، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٦، ٤٩
٦		عادات القراءة واهتماماتها	٨، ٢١، ٢٢، ٢٩، ٣٠، ٥٨، ٥٩
٧	(٦٠ مهارة)	الفهم الثقافي	٢٨، ٥٥
١		مهارات عقلية	٣، ٤، ٦، ١١، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢١،
	التنوق الأدبي		٢٢، ٢٣، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٥
٢		مهارات جمالية	٢، ٨، ١٢، ١٣، ١٦، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩
٣		مهارات وجدانية	١، ٥، ٩، ٣١، ٣٤
٤	(٣٥ مهارة)	الفهم الثقافي	١٠، ١٧، ١٨، ١٩
١		النسخ	١، ٢، ٣، ٤
٢		إملاء	٦، ٧، ١٠، ١١، ٢٦، ٢٨
٣	الكتابة	الكتابة الموجهة	١٢، ٢٤
٤		الكتابة الحرة	١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠،
			٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٩
٥		معايير جمالية	٥، ٨، ٩، ٣٠
٦	(٣٠ مهارة)	الفهم	١٧، ٢٧

ولهذا التصنيف مسوغاته التي نحب أن نعرضها فيما يلي:

إن المتأمل في كل مـهارة رئيسة لا يعجـز عن أن يحللها إلى مـهارات تفصـيلية تندرج تحتها. ومن الممكن ترتيب هذه المهارات التفصيلية في شكل هرمي أو مستويات. هذه المستويات في رأينا ثلاثة هي:

أ ـ **المستوى الأدنى:** ويشتمل على الآليات التي لابد من اكتسابها كحد أدنى لتعلم بقية المهارات التفصيلية.

ب ـ **المستوى الأوسط:** ويشتـمل على المهارات ذات المرتبة العليـا في الأداء مثل الفهم والتحليل والتطبيق والنقد والكفاءة النحوية وغيرها.

جـ ـ **المستوى الأعلى:** ويختص بالفهم والثقافـة والوعى بالبيئة، أو المحيط الذي تمارس فيه المهـارة فيضم القيم والاتجاهات والتقـاليـد التي ينبغي على الفـرد أن يراعيها عـند ممارسته لمهـارات اللغة. ومن المـعروف أن مثـل هذا المستوى لا يصل إليه الفرد إلا بعد تملكه لآليات المهارة وبعض مهاراتها العليا.

وجدير بالذكر أن هذا التصور تصور افتراضي اسـترشد الكاتب فيه بنتائج البحث العلمي في مجال تعليم اللغات.

وقد وضع أمـام كل مهـارة علامـة × لتشيـر إلى الصف الدراسي الذي نفـترض إمكانية بداية تدريس المهارة فيه. ويستمر الخط حتى يصل إلى الصف الثاني عشر.

أما بالنسبـة للنظم التعليميـة التي تختصر فـيها مرحلة التعليـم الأساسي (ابتدائي وإعدادي) إلى ثمانـي سنوات فمن الممكن توزيع مهارات الصف السـادس على الصفين الخامس والسابع.

قضايا للمناقشة:

في ضوء التـرتيب الهرمي المقترح للمـهارات اللغوية والذي تم تقـديمه في القسم الخامس من هذ ه الدراسـة نطرح سؤالا واحدا حول إمكانيـة التحقق من صلاحـية هذا البناء والإجراءات التي يمكن بواسطتها تحـويل هذا البناء من تصور افتراضي إلى أسلوب عمل.

وبالله التوفيق،،

ملحق (١)

خريطة توزيع المهارات اللغوية على الصفوف الدراسية بالتعليم العام (× بداية تريس المهارة)

م	الصف الدراسي / المهارات اللغوية	أرقام المهارات											
		الابتدائية						الإعدادية			الثانوية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
	اولا - الاستماع:												
١	تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.	×											
٢	فهم ما يلقى عليه من حديث باللغة العربية وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات التي تعلمها.			×									
٣	التعبير عن احترام من يتحدث إليه ، وأخذ حديثه باعتبار وتقدير.										×		
٤	انتقاء ما ينبغي أن يستمع اليه.				×								
٥	التقاط الأفكار الرئيسية.				×								
٦	التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.					×							
٧	تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها عند الاستماع اليها.	×											
٨	تعرف التشديد والتنوين وتمييزها صوتيا.		×										
٩	إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة.	×											
١٠	التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية.						×						
١١	متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.						×						

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	أرقام المهارات: الابتدائية 1	2	3	4	5	6	الإعدادية 7	8	9	الثانوية 10	11	12
١٢	معرفة تقاليد الاستماع وآدابه.						×						
١٣	تقدير مشاعر المتحدثين ومجاملتهم في الحديث.							×					
١٤	التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت.									×			
١٥	الاستماع إلى اللغة العربية وفهمها دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.			×									
١٦	الانتباه لما يقال وعدم إثارة موضوعات جانبية تشتت المتحدث وتبعده عن الموضوع الرئيسي للحديث.					×							
١٧	إعطاء الفرصة كاملة للمتحدث وعدم مقاطعته.				×								
١٨	الاحتفاظ بما يسمعه حيا في ذهنه فيعرف ما هو معاد.							×					
١٩	إدراك مدى ما في بعض جوانب الحديث من تناقض.							×					
٢٠	إدراك التغييرات في المعاني الناتجة عن تعديل، أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي).							×					
٢١	فهم استعمال الصيغ المختلفة في اللغة من حيث ترتيب الكلمات تعبيرا عن المعنى.							×					
٢٢	فهم استخدام صيغ اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث والأعداد والأفعال.			×									
٢٣	فهم المعاني المختلفة المتصلة بالجوانب المتعددة للثقافة العربية والإسلامية.										×		
٢٤	الربط بين ما يسمعه الآن وما لديه من خبرة سابقة في موضوع الحديث.							×					

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	أرقام المهارات: الابتدائية ١	٢	٣	٤	٥	٦	الإعدادية ٧	٨	٩	الثانوية ١٠	١١	١٢
٢٥	التكيف مع إيقاع المتحدث ، فيلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث ويتمهل مع المبطئين فيه.										×		
٢٦	المشاركة الإيجابية في الحديث وعدم الاقتصار على السماع.							×					
٢٧	التقاط أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء.							×					
٢٨	تخيل الأحداث التي يتناولها المتكلم في حديثه.						×						
٢٩	استخلاص النتائج من بين ما سمعه من مقدمات.							×					
٣٠	التمييز بين نغمة التأكيد والتعبيرات ذات الصيغة الانفعالية.					×							
٣١	تحليل ما يسمعه وتقويمه في ضوء معايير موضوعية.										×		
٣٢	استخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة وإدراك أغراض المتحدث.					×							
٣٣	إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر Stre والتنغيم العادي Intonation.				×								
٣٤	إدراك نوع الانفعال الذي يسود الحديث، والاستجابة له.		×										
	ثانيا - الكلام:												
١	نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا.	×											
٢	التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا (مثل ذ ، ز، ظ،...الخ).	×											

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	الابتدائية ١	٢	٣	٤	٥	٦	الإعدادية ٧	٨	٩	الثانوية ١٠	١١	١٢
٣	التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.	×											
٤	تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة.				×								
٥	نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا (مثل ب ، ت ، ث ..إلخ).	×											
٦	التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.						×						
٧	التعبير عن الحديث عن احترامه للآخرين.				×								
٨	اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.							×					
٩	استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما في ضوء فهمه للثقافة العربية.										×		
١٠	استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الكلام.						×						
١١	التكيف مع ظروف المستمعين سواء من حيث سرعة الحديث أو من حيث مستواه.										×		
١٢	التمييز عند الكلام، بين التعبير الجميل والعادي.							×					
١٣	التعبير، عند الحديث عن توافر ثروة لفظية تمكنه من الاختيار الدقيق للكلمة.										×		
١٤	الانطلاق في التعبير عن الأفكار دون توقف ينهي عن عجز.										×		
١٥	ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا يلمسه السامع.							×					
١٦	التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة فلا هو بالطويل الممل، ولا هو بالقصير المخل.							×					

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	أرقام المهارات: الابتدائية ١	٢	٣	٤	٥	٦	الإعدادية ٧	٨	٩	الثانوية ١٠	١١	١٢
١٧	التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة، مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين.										×		
١٨	نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا يميز التنوين عن غيره من الظواهر.		×										
١٩	استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخداما معبرا عما يريد توصيله.		×										
٢٠	التوقف في فترات مناسبة عند الكلام ، عندما يريد إعادة ترتيب أفكار، أو توضيح شيء منها، أو مراجعة صياغة بعض الفاظه.										×		
٢١	الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه إجابة صحيحة تصيب الهدف من إلقاء السؤال.						×						
٢٢	الاستجابة لما يدور أمامه من حديث، استجابة تلقائية ينوع فيها أشكال التعبير وانماط التراكيب مما ينبئ عن تحرر من القوالب التقليدية في الكلام.										×		
٢٣	التركيز عند الكلام على المعنى، وليس على الشكل اللغوي الذي يصوغ فيه هذا المعنى.							×					
٢٤	الاستغناء عن التفصيلات التي لا قيمة لها في الحديث.							×					
٢٥	تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك.										×		
٢٦	معرفة الأماكن والأوقات والمواقف التي لا ينبغي الكلام فيها.							×					
٢٧	تقديم الناس بعضهم لبعض بطريقة مناسبة.					×							

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	أرقام المهارات: الابتدائية ١	٢	٣	٤	٥	٦	الإعدادية ٧	٨	٩	الثانوية ١٠	١١	١٢
٢٨	إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه وليس الحديث لمجرد الحديث.							×					
٢٩	عدم احتكار الحديث وإدخال جميع أعضاء الجماعة في المحادثة.										×		
٣٠	معارضة القضية التي يذكرها المتكلم دون إحراجه.										×		
٣١	حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة.							×					
٣٢	إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.										×		
٣٣	إدارة مناقشة في موضوع معين وتحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها، واستخلاص النتائج من بين الآراء التي يطرحها الأعضاء.										×		
٣٤	إدارة حوار تليفوني مناسب في موقف ما.							×					
٣٥	إعادة سرد القصة التي تلقى عليه بكفاءة.		×										
	ثالثا - القراءة:												
١	قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.	×											
٢	ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر.		×										
٣	تعرف الكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها.		×										
٤	معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات).				×								
٥	معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي).				×								
٦	تصنيف الكلمات على أساس المترادفات والمتضادات (المتقابلات).					×							

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	أرقام المهارات: الابتدائية						الإعدادية			الثانوية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٧	الحصول على المعرفة من خلال القراءة.					×							
٨	تصفح كتاب بسرعة وإدراك أهم الموضوعات التي يشتمل عليها.										×		
٩	استخلاص الأفكار من النص المقروء.				×								
١٠	تحليل النص المقروء الى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها.					×							
١١	متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.						×						
١٢	استنتاج المعنى العام من النص المقروء.					×							
١٣	التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية من خلال النبر.					×							
١٤	إدراك ما حدث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدث من تغيير في التراكيب.							×					
١٥	متابعة الأحداث التي ترد في قصة قصيرة.						×						
١٦	اختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا من الآراء، أو تبرهن على صحة قضية معينة.								×				
١٧	التدريب على التحليل الصرفي الصحيح للكلمة.							×					
١٨	تحديد ما له وما ليس له صلة بالموضوع من أفكار.								×				
١٩	تعرف معاني المفردات الجديدة من السياق.					×							
٢٠	الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور.					×							
٢١	تكييف معدل السرعة في القراءة حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها.										×		
٢٢	العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به.							×					

م	الصف الدراسي / المهارات اللغوية	أرقام المهارات											
		الابتدائية						الإعدادية			الثانوية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٢٣	استخدام القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربية بشكل عام.					ع	×						
٢٤	التمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء.								×				
٢٥	العثور من النص على الأدلة الموضوعية التي تتضمن رأيا ما.										×		
٢٦	تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار.										×		
٢٧	موازنة المعلومات التي يشتمل عليها نص ما بعضها البعض.							×					
٢٨	الإلمام بأهم الأعمال الأدبية والفكرية في التراث العربي												×
٢٩	البحث عن مواد جديدة في القراءة تتعدى حدود ما درسه في الفصل.										×		
٣٠	الإقبال على القراءة في تطلع واشتياق إلى معرفة أفكار الكاتب وتسلسلها.							×					
٣١	الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.	×											
٣٢	تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها وعلامات الوقف والوصل.			×									
٣٣	معرفة استخدام الإشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة.			×									
٣٤	تركيز الانتباه في محتويات المقروء.										×		
٣٥	القدرة على ربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.						×						
٣٦	توقع المعاني من السياق.						×						
٣٧	الكشف عن أوجه التشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة.										×		
٣٨	ربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة.										×		
٣٩	تصنيف الحقائق وتنظيمها.										×		

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	أرقام المهارات: الابتدائية						الإعدادية			الثانوية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٤٠	تكوين رأي فيما يقرؤه.							×					
٤١	الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص أو متصلة به.										×		
٤٢	اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة تتصل بها وبأهميتها في ذاتها، أو في حياة القارئ.										×		
٤٣	التعرف على الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة.		×										
٤٤	التمييز بين خصائص الكتابة العربية (المد - الشدة - التنوين - أل الشمسية والقمرية) عند قراءة نص معين.			×									
٤٥	مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.							×					
٤٦	تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.							×					
٤٧	تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص المقروء تلخيصا وافيا.						×						
٤٨	دقة النطق وإخراج الحروف إخراجا صحيحا عند القراءة الجهرية.				×								
٤٩	التعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في الموضوع.					×							
٥٠	استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات والصور والفصول ورءوس الفقرات والجداول البيانية وفهارس الأعلام والأمكنة والقواميس التي توجد في آخر الكتب.							×					
٥١	إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين أشكال الحروف والكلمات.	×											

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	أرقام المهارات: الابتدائية						الإعدادية			الثانوية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٥٢	إدراك الفروق بين انماط الكلمة المطبوعة (خط يد - مطبعة - آلة كاتبة).	×											
٥٣	صياغة الجموع الصحيحة للكلمات قياسية كانت أم سماعية.			×									
٥٤	اختيار المعنى المناسب لكلمة متعددة المعاني في القاموس.					×							
٥٥	معرفة معان اصطلاحية تستخدم في مجالات علمية مختلفة.				×								
٥٦	التحديد الدقيق لجذر الكلمة وذلك بالكشف عنها في القاموس.						×						
٥٧	فهم إشارات المعاجم وإحالاتها، والاستعانة بها في تحقيق هدفه.						×						
٥٨	القدرة على تصفح مجلة متعددة الموضوعات واستخراج المعلومات التي يريدها.				×								
٥٩	القدرة على الاطلاع السريع على نص معين وتحديد النقاط الحاكمة فيه Key words.			×									
٦٠	استخدام البصيرة في الوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب.										×		
	رابعا - التذوق الأدبي:												
١	تمثل الحركة النفسية في القصيدة، أو العمل الأدبي.										×		
٢	إدراك مدى أهمية الكلمة في العمل الأدبي.					×							
٣	إدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي وما بين أفكاره من ترابط.										×		
٤	اختيار العنوان المعبر عن أفكار الأديب وأحاسيسه.						×						

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	أرقام المهارات: الابتدائية ١	٢	٣	٤	٥	٦	الإعدادية ٧	٨	٩	الثانوية ١٠	١١	١٢
٥	المشاركة الوجدانية للأديب في المواقف الاجتماعية المختلفة.										×		
٦	تقويم القضايا المعروضة في النص الأدبي وإدراك مدى صلتها بالموضوع.										×		
٧	البدء في قراءة العمل الأدبي بروح التقدير والتأمل فيه وفيما يعرضه.										×		
٨	إبراز ما في العمل الأدبي من إسهاب ممل أو إيجاز مخل.								×				
٩	إدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة في استثارة الجو النفسي الذي يريد الأديب إثارته.										×		
١٠	إدراك موقع العمل الأدبي من التراث العربي أو من أعمال الأديب.												×
١١	استنتاج ما يتصف به الأديب من خصائص وما يؤمن به من قيم.							×					
١٢	الحس بالإيقاع الموسيقي لوزن الأبيات وما قد يكون فيه من نشاز.							×					
١٣	ترتيب الأعمال الأدبية حسب جودتها.										×		
١٤	اختيار أصدق الأبيات تعبيرا عن أحاسيس الشاعر.						×						
١٥	اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.					×							
١٦	الموازنة بين قصيدتين أو أكثر في موضوع واحد والكشف عن نواحي الجودة وعن العيوب فيما يوازن الطلاب بينه.										×		
١٧	تعرف أهم القيم الجمالية التي يركز عليها الأدباء العرب في مختلف العصور.												×
١٨	الوقوف على أهم معايير النقد الأدبي في التراث العربي.												×

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	الابتدائية 1	2	3	4	5	6	الإعدادية 7	8	9	الثانوية 10	11	12
١٩	الإلمام بأهم اتجاهات المدارس الأدبية والنقدية في الأدب العربي.												×
٢٠	شرح بعض أبيات الشعر شرحا مناسبا.					×							
٢١	إدراك مدى ما في الأفكار من عمق وفهم المعاني التي يوحي بها قول الأديب.							×					
٢٢	إدراك مكونات الصورة الشعرية وتحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة.										×		
٢٣	تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية وكذا ما بين الأفكار من تناقض.										×		
٢٤	إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (ظاهرة تراسل الحواس مثل التعبير عن المشمومات كأنها انغام وعن الألوان كأنها اصوات مسموعة...إلخ)..										×		
٢٥	إدراك مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يثيره العمل الأدبي.							×					
٢٦	فهم التعبير الرمزي وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه.										×		
٢٧	إدراك قيمة الصور البيانية والبلاغية في العمل الأدبي (تشبيه – استعارة – كناية..إلخ).										×		
٢٨	اكتشاف ما في العمل الأدبي من أوجه قصور في التعبير أو في الأفكار.										×		
٢٩	إدراك أثر القافية في الأبيات.							×					
٣٠	استنتاج خصائص العصر الذي أبدع فيه العمل الأدبي من خلال القراءة الواعية له.												×

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	أرقام المهارات: الابتدائية ١	٢	٣	٤	٥	٦	الإعدادية ٧	٨	٩	الثانوية ١٠	١١	١٢
٣١	الرغبة في محاكاة العمل الأدبي الذي يتذوقه.										×		
٣٢	تخيل صورة بعض الشخصيات والأحداث والمناظر التي يصفها الأديب والتمييز عن هذا التحليل بكلمات عربية.							×					
٣٣	إدراك اتجاه الأديب نحو الشخصيات والقضايا المختلفة.							×					
٣٤	إدراك النغمة التي تشيع في النص بسخرية أو احتراما أو مدحا أو هجاء أو غيرها وذلك من خلال العناصر المختلفة للعمل الأدبي.							×					
٣٥	تقسيم النص إلى وحدات وتحديد موضوع كل منها في صورة عنوان مناسب لها.							×					
٣٦	القدرة على الاستمتاع بالطرائف العربية وإدراك مغزاها الاجتماعي.			×									
٣٧	تفسير وتوقع أشكال السلوك التي تبدو من شخصيات القصة.					×							
٣٨	القدرة على إدراك عقدة القصة والتنبؤ بالأحداث.					×							
٣٩	التمييز بين أشكال التعبير التي تصدر عن شخصيات القصة (سخرية ، جد..إلخ).							×					
٤٠	تحليل المؤشرات الأسلوبية وإدراك دلالاتها.										×		

م	الصف الدراسي / المهارات اللغوية	الابتدائية ١	٢	٣	٤	٥	٦	الإعدادية ٧	٨	٩	الثانوية ١٠	١١	١٢
	خامسا - التعبير الكتابي والخط:												
١	نقل الكلمات التي يشاهدها على السبورة أو في كراسات الخط نقلا صحيحا.	×											
٢	تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ومواضع تواجدها في الكلمة (الأول، الوسط، الآخر).		×										
٣	تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.	×											
٤	كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز أشكال الحروف.		×										
٥	وضوح الخط ورسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا.				×								
٦	الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب (مثل هذا ..) وتلك التي تكتب ولا تنطق (مثل قالوا ...).					×							
٧	مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة (الهمزات).					×							
٨	مراعاة التناسق والنظام فيما يكتب بالشكل الذي يضفي عليه مسحة من الجمال.							×					
٩	إتقان الأنواع المختلفة من الخط العربي (رقعة ، نسخ ..إلخ).						×						
١٠	مراعاة خصائص الكتابة العربية عند كتابة (المد- التنوين - التاء المربوطة والمفتوحة).					×							

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	أرقام المهارات: الابتدائية						الإعدادية			الثانوية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١١	مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة.												
١٢	اشتقاق عدد من الأسئلة المناسبة من نص معين وكتابتها بصياغة لغوية صحيحة.			×									
١٣	توجيه عدد من الأسئلة إلى صديق يجيب كتابة عليها حول موضوع لم يحدده المعلم.					×							
١٤	التقاط الأفكار الرئيسية من حديث يسمعه وكتابتها بطريقة صحيحة ومستوفاة.				×								
١٥	تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصا كتابيا صحيحا ومستوفى.					×							
١٦	استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب.						×						
١٧	الأستخدام الجيد لعبارات المجاملات الاجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية، شكر، تهنئة، ترحيب، تعزية، مواساة ...إلخ).				×								
١٨	ترجمة أفكاره في فقرات مستعملا المفردات والتراكيب المناسبة.							×					
١٩	سرعة الكتابة وسلامتها معبرا عن نفسه بيسر.										×		
٢٠	صياغة برقية يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعية معينة.							×					
٢١	وصف منظر من مناظر الطبيعة، أو مشهد معين وصفا دقيقا وصحيحا لغويا، وكتابة هذا الوصف بخط يقرأ.							×					

م	المهارات اللغوية / الصف الدراسي	أرقام المهارات: الابتدائية ١	٢	٣	٤	٥	٦	الإعدادية ٧	٨	٩	الثانوية ١٠	١١	١٢
٢٢	كتابة تقرير مبسط حول مشكلة، أو قضية ما.										×		
٢٣	كتابة طلب يتقدم به لشغل وظيفة معينة.										×		
٢٤	ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية.					×							
٢٥	كتابة طلب استقالة أو شكوى أو الاعتذار عن القيام بعمل معين.										×		
٢٦	معرفة قواعد الإملاء ومراعاتها عند كتابة نص يملى عليه.						×						
٢٧	الحساسية للمواقف التي تقتضي كتابة رسالة مراعيا في ذلك الأنماط الثقافية العربية.										×		
٢٨	تطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة حجم الحروف.							×					
٢٩	تنظيم المعلومات المطلوبة في الرسالة بدقة.										×		
٣٠	مراعاة التناسق بين الحروف طولا واتساعا وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.							×					



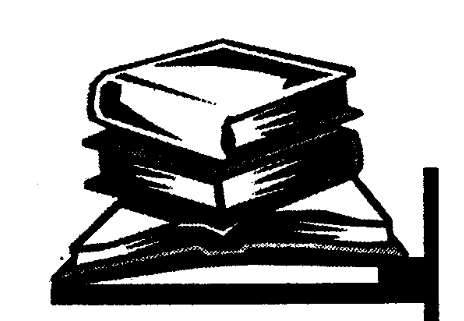
الباب الثالث



تقويم المنهج

الدراسة الرابعة

الورقة الإمتحانية وإستراتيجيات السؤال في التعليم الجامعي(*)



مقدمة:

يعد التقويم من أهم أركان العملية التعليمية، إذ يصاحبها في كافة خطواتها حتى قبل الشروع فيها.

وقد قدمت للتقويم تعريفات كثيرة لعل من أدقها أنه **مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة.**

الهدف من التقويم إذن هو الوقوف على مدى تحقق أهداف معينة تقصد في نهاية المطاف تطوير العملية التعليمية.

وتتسع مجالات التقويم لتشمل كلا من الطالب والمعلم والمنهج والكتاب وطريقة التدريس والوسيلة التعليمية والإدارة التعليمية والتوجيه الفني.. إلى غير ذلك من مجالات قد يصعب حصرها.

ويقف تقويم الطالب على رأس هذه المجالات. إذ يحظى من بينها بالاهتمام الأكبر ويتمثل ذلك يتعدد الأبحاث. والدراسات أو في تنوع الأساليب والوسائل أو في غيرها.

ويلاحظ تفاوت كبير بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات عند وضع الامتحانات سواء من حيث اختيار المواطن التي يجب اختبار الطلاب فيها، أو طريقة

(*) قدمت هذه الورقة في ورشة استراتيجيات السؤال بجامعة الإمارات العربية المتحدة في أبريل ١٩٩٥م، كما قدمت، بعد تعديلها، في ورشة التقويم في التعليم الجامعي بجامعة السلطان قابوس، في أبريل ١٩٩٦م.

وضع السـؤال، أو صياغـته أو المهـارات التي يقـيسهـا، أو حتى طـريقة إعداد الـورقة الامتحـانية. وما أكثـر ما نلحظ نقصا في البـيانات التي يجب أن تشتمل عليـها الورقة الامتحانية.

هدف الورقة:

من أجل هذا نشـأت الحاجة إلى إعـداد ورقة مبـسطة تعرض لأهم المفـاهيم التي يجب تزويد أعضـاء هيئة التدريس بهـا فيمـا يخص الورقة الامتحـانية وطريقة صيـاغة الأسئلة.

أقسام الورقة:

تنقسم هذه الورقة إلى أقسام هي:

أولا ـ مواصفات الورقة الامتحانية.

ثانيا ـ أنواع الأسئلة.

ثالثا ـ خطوات إعداد الاختبار.

رابعا ـ إخراج الاختبار.

خامسا ـ نماذج لأسئلة ضعيفة.

القسم الأول

مواصفات الورقة الامتحانية

عناصر الورقة:

ينبغي أن تشتمل الورقة الامتحانية على المعلومات التالية:

١ ـ اسم الجامعة.

٢ ـ اسم الكلية.

٣ ـ اسم القسم.

٤ ـ المرحلة التعليمية (البكالوريوس، أو الدراسات العليا).

٥ ـ نوع الامتحان (منتصف، نهائية).

٦ ـ الزمن.

٧ ـ تاريخ الامتحان.

٨ ـ الفصل الدراسى (الأول، الثانى. . . إلخ).

٩ ـ عنوان المقرر (أو المساق، أو المادة).

١٠ ـ رقم المقرر (في حالة نظام الساعات المعتمدة).

١١ ـ رقم الشعبة (إن كان المقرر قد درس لشعب متعددة).

١٢ ـ الدرجة الكلية للامتحان.

١٣ ـ عدد الأوراق التي يشتمل عليها الامتحان (حتى لا يترك الطالب عن غير قصد إحداها).

١٤ ـ توضيح السؤال الإجباري والاختياري.

١٥ ـ توزيع الدرجات على الأسئلة.

وفيما يلي نموذج لها:

نموذج

للورقة الامتحانية

جامعة ....

كلية ....

قسم ....

عنوان المساق (أو المقرر): .... الفصل الدراسي: ....

رقم المساق (أو المقرر): .... الشعبة: ....

نوع الامتحان: (منتصف أو نهائي) الزمن: ....

يتكون الامتحان من ورقة واحدة (أو أكثر)

أجب عن السؤال الآتي: (٢٠ درجة)

١ ـ ....

أجب عن سؤالين فقط مما يأتي:

٢ ـ .... (١٥ درجة)

٣ ـ .... (١٥ درجة)

٤ ـ .... (١٥ درجة)

وبالله التوفيق .

القسم الثاني

أنواع الأسئلة

مفهوم السؤال في إطار تدريسي:

السؤال هو كل عبارة تنطوي على مطالبة المدرس للطلاب بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر.

أهمية السؤال:

فيما يلي أراء بعض التربويين حول قيمة السؤال ودوره في العملية التعليمية:

- الأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيد.
- في مهارة الأسئلة يكمن التدريس الراقي.
- في الأسئلة منفذ إلى الفكر الحي.
- في السؤال كل شئ، إنه روح العملية التعليمية ولبها.

أنواع الأسئلة:

يمكن تصنيف الأسئلة إلى أنواع مختلفة. وسوف نقتصر هنا على نوعين من التصنيف. الأول تصنيف الأسئلة حسب المستويات المعرفية، والثاني تصنيفها حسب شكل الاختبار.

وفيما يلي عرض موجز لكل منهما:

أولا - حسب المستويات المعرفية (عند بلوم):

١ ـ **أسئلة المعلومات:** وهي تلك التي تعتمد على تذكر معلومات ذات طبيعة خاصة أو عامة. وتشمل معرفة الحقائق والمصطلحات والأساليب والمناهج والمبادئ والنظريات في مستوى التذكر أو الاستدعاء.

مثال: عدد بعض التنظيمات المدنية التي تمت في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه؟

٢ ـ **أسئلة الاستيعاب**: وهي تلك التي تتـضمن السؤال عن الـفهم والإدراك لمادة اتصال، أو مـضمون. بدون أن يربطهـا بمادة أخرى. ويشمـل هذا التصنيف عمليات التفسير والترجمة والاستدلال.

مثال: اشرح مفهوم التناسب.

٣ ـ **أسئلة التـطبيق**: وهي التي تقيس القـدرة على استخـدام الصيغـة المجردة في مواقف علمية أو محسوسة. مثل تطبيق مفهوم أو قاعدة أو نظرية في موقف محدد.

مثال: أدخل الظروف التالية في جمل تامة.

٤ ـ **أسئلة التـحليل**: وهي التي تقـيس القدرة عـلى تجزئة مـادة أو موضـوع إلى مكوناته أو عناصره بحيث تتـضح العلاقة البنائية بين المكونات. مثل التـمييز بين الحقائق والفرضيات.

مثال: استعـرض عناصر القصة التالية في ضوء مـعرفتك بمكونات العمل القصصي.

٥ ـ **أسئلة التركيب**: وهي تلك التي تقيس القدرة على تأليف عـناصر أو جزئيات في كليات. أي وضع الأجـزاء مع بعضهـا البعض لتشكيل كل جـديد سواء كان خطة أو منظومة علاقات.

مثال: ما الذي تنتظره من مناجم الفوسفات في البلاد العربية إذا استغلت هذه المادة بشكل كامل؟

٦ ـ **أسئلة التـقويم**: وهي تلك التي تقـيس القـدرة على إصدار أحكام نقـدية في ضوء معايير معينة.

مثـال: إلى أي مدى تتوفـر في رأيك مقـومات جمـال العمل الأدبي في القصة التالية؟

ولعلك لاحظت أن هذا التصنيف يفتـرض الهرمية، أي أن بنية العمليـات العقلية متـدرجة من الأدنى إلى الأعلى. فـأسئلة المعلومات التي تـقتصـر على قياس مـعارف الطالب تمثل أبسط مـستوى، يليـها أسـئلة الاستيـعاب فالتـطبيق فالتـحليل فالتـركيب فالتقويم.

ولابد من الاقـتناع بأن أسئـلة المستـويات الدنيـا منطلق للسـير في الإبحـار في مستويات من التـفكير أرقى وأعلى، ليصل إلى استخدام أسئلة عمليـات التفكير العليا.

وقصد بذلك أن يرتقي الطالب بتفكيره إلى مستوى أعلى من التذكر والفهم والتطبيق ليمارس التفكير التحليلي والتركيبي والتقويمي. ومن أهداف اختبار العمليات العقلية العليا أنها:

- توفر جوا نفسيا ملائما للتعلم الفاعل وتحقق تعلما قوي المعنى.
- تنمي الطلاقة الفكرية.
- تنمي العلاقة الارتباطية.
- تنمي المرونة الفكرية.
- تنمي القدرة على التكيف.

ثانيا- حسب شكل الاختبار:

تنقسم الأسئلة إلى نوعين رئيسيين: أسئلة مقالية، وأخرى موضوعية. ويقصد بالمقالية تلك التي يمتلك الطالب فيها حرية الإجابة بدءا وانتهاء. فهو الذي ينتج الإجابة بنفسه سواء من حيث محتواها أو طريقة عرضها. ويدخل في هذا الإطار الأسئلة المفتوحة والأسئلة القصيرة.

ويمدح في هذه الأسئلة قدرتها على قياس المستويات العليا من التفكير(تحليل وتركيب وتقويم). واكتشاف مدى قدرة الطالب على الصياغة والترتيب المنطقي في عرض الأفكار وسهولة وضعها وتطبيقها وقلة التكلفة فيها ويعاب عليها ذاتية التصحيح أحيانا.

أما الأسئلة الموضوعية فهي تلك التي تتبع في إعدادها خطوات إجرائية معينة في ضوء التحليل الدقيق لمحتوى المادة العلمية المقررة، وكذلك اتفاق إجراءات تطبيقها وتصحيحها مما يضمن موضوعية التصحيح. ويمدح لها الموضوعية والشمول والصدق Validity والثبات وسهولة الإجراءات والتصحيح والاقتصاد في الجهد عند التصحيح. وإن كان يعاب عليها عجزها أحيانا عند قياس المستويات العليا في التفكير والطلاقة اللفظية واقتصارها في معظم الأحيان على قياس جوانب التحصيل وصعوبة إعدادها واحتياجها لوقت كبير، كما أنها تتيح المجال للغش والتخمن من قبل الطلاب.

وفيما يلي جدول يقارن فيه بين هذين النوعين من الاختبارات:

موازنة بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقالية

العامل	الاختبارات الموضوعية	الاختبارات المقالية
الأهداف المقيسة	فعالة لقياس الأهداف الخاصة بمستويات المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل. ولكنها غير ملائمة للأهداف المتعلقة بالتركيب والتقويم.	غير فعالة في قياس الأهداف المعرفية. وجيدة لقياس الفهم والتطبيق والتحليل وهي الفضلى في قياس التركيب والتقويم.
الشمولية	نظرا لكثرة فقرات الاختبار الموضوعي فإنه يوفر عينة ممثلة كافية من المواد المطلوب قياسها .	إن استخدام عدد قليل نسبيا . من الأمثلة يؤدي إلى اختيار عينة غير كافية ولا تغطي المحتوى والأهداف إلا بشكل محدود.
إعداد الفقرات	إعدادها صعب ويحتاج لوقت طويل.	إعدادها صعب ولكن يتم بسرعة وهو أسهل من إعداد الفقرات الموضوعية.
التصحيح	يمكن تصحيحها بسرعة، وموضوعية، وهي عالية الثبات. ويمكن تصحيحها آليا.	تصحيحها ذاتي وصعب وأقل ثباتا.
علامات الطلاب	علامات الطالب عرضة للتزييف بتأثير ما يتمتع به من قدرة قرائية، وما يمارسه من تخمين في الإجابة .	علامات الطالب عرضة للتزييف بتأثير ما يتمتع به من قدرة كتابية، وما يمارسه من خداع يتعلق بالتعبير.
تأثيرها في التعلم	تشجع الطلاب على تذكر أفكار الآخرين، وتفسيرها وتحليلها .	تشجع الطلاب على تنظيم أفكارهم،وتكاملها،والتعبير عنها.

القسم الثالث

خطوات إعداد الاختبار

تحديد الأهداف:

إن أول ما ينبغي عمله قبل الشروع في وضع أسئلة أي امتحان هو توفر الوضوح التام فيما نرغب أن يتمكن الطالب منه كنتيجة لخبرة التدريس. وبمعنى آخر لابد أن نحدد المفاهيم والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات وغير ذلك من أشكال الأداء التي نرجو أن يكتسبها الطالب خلال العملية التعليمية. إن عدم الوضوح في ذلك لا يترتب عليه إلا غموض في وضع الأسئلة، ومن ثم عجز عن الإجابة المطلوبة.

وبشكل عام يجب عند صياغة الأهداف أن تصف لنا سلوك المتعلم، وليس المعلم، وأن تصاغ بعبارة قابلة للملاحظة والقياس، فضلا عن دقتها وبساطتها وواقعيتها.

تحديد الوزن النسبي للوحدات:

الخطوة التالية لتحديد أهداف الاختبار هي تحليل المحتوى العلمي المراد قياس الطلاب فيه. وتفيد هذه العملية في تحقيق الشمول والتوازن في الاختبار. بعد ذلك يضع المعلم جدولا للمواصفات ترتبط فيه الأهداف بالمحتوى، ويتحدد فيه الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات المحتوى. وجدول المواصفات يمثل مخططا تفصيليا للاختبار يتحدد فيه محتوى المادة الدراسية على شكل عناوين للموضوعات، مع تحديد الوزن النسبي لكل عنوان منها ممثلا بعدد الأسئلة الخاصة بذلك العنوان. كما يتحدد فيه أيضا مستويات الأهداف، أو النواتج التعليمية مع الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع أو عنوان.

تقدير عدد فقرات الاختبار:

إذا كان قرار الأستاذ يقضي باستعمال أسئلة المقال، التي تتطلب إجابات مطولة، فإن الوقت المتيسر له يسمح بعدد قليل من الأسئلة. وكلما كانت التفاصيل المطلوبة في الإجابة أكثر قل عدد الأسئلة. والمعدل الشائع في الاختبارات الجامعية ذات الساعات الثلاث هو من ٤ ـ ٦ أسئلة لطلاب البكالوريوس، بينما يقتصر على ثلاثة أو أربعة على الأكثر لطلاب الدراسات العليا، حيث يستدعي كل منها الإجابة بصفحة أو صفحتين.

وبالنسبة للاختبار الموضوعي فإنه من الصعب وضع قواعد ثابت مطلقة يمكن على أساسها تحديد عدد الفقرات التي يجب أن يتضمنها اختبار يعطي في زمن محدد.

إلا أن بعض خبراء التقويم والامتحانات يقترحون قاعدة عامة لذلك، مؤداها أن الطالب المتوسط في الجامعة يحتاج في العادة بين ٣٠ و٤٥ ثانية لقراءة فقرة، ومحاولة الإجابة عنها، عندما تكون من نوع الاختيار من متعدد أو الصواب والخطأ. وتتناول حقائق لفظية بسيطة. بينما يحتاج الطالب في العادة بين ٧٥ و ١٠٠ ثانية لقراءة فقرة، ومحاولة الإجابة عنها عندما تكون من نوع الاختيار من متعدد وتعالج مادة معقدة أو تتطلب حل مشكلة.

وكمبدأ عام يجب أن يكون مجموع أسئلة الاختبار كافيا لتمثيل معظم الأهداف وأهم مجالات المحتوى.

مقترحات عامة لكتابة الأسئلة:

١ ـ تجنب التعقيد اللفظي، ولا ينبغي أن تجتمع على الطالب صعوبتان إحداهما خاصة بلغة السؤال، والأخرى خاصة بمحتواه.

٢ ـ يجب أن يتناول السؤال جانبا ذا قيمة في المقرر.

٣ ـ تأكد من أن كل سؤال مستقل بذاته. ولا تعتبر الإجابة عنه شرطا للإجابة عن سؤال تال.

٤ ـ تجنب الأسئلة التي تعتمد على الخداع. إن الخدعة في السؤال غالبا ما تضلل الطالب الجيد الذي يحاول التركيز على معنى العبارة بكاملها أكثر مما يركز على كل كلمة فيها.

٥ ـ تأكد من أن السؤال يطرح مشكلة لا لبس فيها.

٦ ـ يجب أن يكون عدد الأسئلة كافيا ليضمن شمولها لعينة كبيرة من المحتوى.

٧ ـ يجب أن يخلو السؤال من العبارات الموحية بالإجابة أو باتخاذ موقف واضح السؤال. مثل ألا توافق على؟ أليس من الأجدر؟

٨ ـ تجنب عبارات الكتاب المقرر.

٩ ـ ينبغي أن يوضع السؤال في سياق يدركه الطالب، لا أن يطرح بشكل مجرد بعيد عن أذهان الطلاب أو يحتمل تأويلات مختلفة.

مقترحات لكتابة الأسئلة المقالية:

١ ـ أن تكون المشكلة في السؤال محددة وغير غامضة.

٢ ـ استخدام الكلمات التي تؤدي إلى نفس المعنى لكل الطلاب.

٣ ـ وضع أسئلة كثيرة تغطي كل المنهج ومناسبة لزمن الامتحان ولا يوضع اختبار مقال يتكون من سؤال واحد.

٤ ـ تعديل طول الإجابة المطلوبة ودرجة التعقيد فيها بما يتلاءم مع مستوى قدرات الطلاب.

٥ ـ وضع أسئلة المقال لقياس الأنماط العليا من التفكير ومناقشة الأفكار المركبة والابتعاد عن أسئلة الحفظ والتذكر.

٦ ـ وضع أسئلة تتطلب إجابات قصيرة.

٧ ـ تحديد درجة كل سؤال بناء على عناصر الإجابة المتوقعة للسؤال.

٨ ـ قيام أكثر من مصحح بتصحيح السؤال الواحد.

٩ ـ إجابة الطلاب على كل أسئلة الاختبار، أي أن كل الأسئلة إجبارية.

١٠ ـ اتصال الأسئلة بأهداف المقرر اتصالا وثيقا.

١١ ـ صياغة الأسئلة بأسلوب مبسط حتى يتمكن الطلاب من فهم المطلوب.

١٢ ـ إعادة النظر في صياغة الأسئلة بعد وضع الإجابة النموذجية لها.

١٣ ـ استخدام مادة جديدة أو تنظيم جديد عند صياغة السؤال.

مقترحات لكتابة الأسئلة الموضوعية:

أهم أنواع الأسئلة الموضوعية أربعة هي:

- أسئلة الصواب والخطأ.
- أسئلة الاختيار من متعدد.
- أسئلة المزاوجة أو المقابلة.
- أسئلة التكميل.

وفيما يلي عرض لبعض المقترحات الخاصة بكتابة كل نوع منها.

(أ) كتابة أسئلة الصواب والخطأ:

١ ـ تأكد من أن العبارة في صيغتها النهائية تتضمن عبارة ليس هناك شك في صحتها أو خطئها، أي لا تحتمل الخطأ والصواب في آن واحد.

٢ ـ تجنب استخدام كلمات التعميم (كل وجميع وقطعا، ودائما وحتما). وكذلك كلمات التخصيص (في بعض الأحيان، في ظروف خاصة).

٣ ـ تجنب عبارات النفى خاصة النفى المزدوج.

٤ ـ تجنب العبارات المركبة التي تتضمن أكثر من فكرة.

٥ ـ حاول أن تكون العبارات الصحيحة مماثلة في الطول تقريبا للعبارات الخطأ.

٦ ـ يجب ألا يتساوى عدد العبارات الصحيحة مع غير الصحيحة.

ملحوظة: لا نوصي بأن يكون الاختبار كاملا من هذا النوع من الأسئلة.

(ب) كتابة أسئلة الاختيار من متعدد:

١ ـ تأكد أن رأس السؤال Stem يطرح مشكلة محددة واضحة. وأن بديلا من بين المقدم له يمثل الإجابة المطلوبة.

٢ ـ حاول أن تكون البدائل قصيرة ما أمكن.

٣ ـ يجب أن يقتصر رأس السؤال على المادة اللازمة لجعل المشكلة واضحة ومحددة.

٤ ـ تجنب استخدام صيغ النفى فى رأس السؤال.

٥ ـ تأكد من أن بدائل الإجابة الخطأ تؤلف إجابات معقولة ظاهريا، أى أن تكون البدائل المختلفة جذابة للطالب.

٦ـ تأكد من أن هناك إجابة صحيحة واحدة فقط أو إجابة تفضل غيرها بشكل واضح.

٧ ـ تجنب استخدام عبارات من نوع «جميع ما ذكر» أو كل ما ذكر أعلاه أو «جميع ما سبق ذكره».

٨ ـ اكتب البدائل جميعها على نمط لغوي واحد.

٩ ـ احرص على توفير من ثلاثة إلى خمسة بدائل للسؤال حتى لا تزيد فرص التخمين.

١٠ ـ عندما تكون البدائل رقمية أو زمنية، ترتب من الأدنى إلى الأعلى أو بالعكس. المهم أن تتبع نظاما.

١١ ـ احرص على التنويع في ترتيب البدائل الصحيحة (فلا تأتي كلها أمام أو به. . إلخ).

١٢ ـ نوّع في الطول النسبي للجواب الصحيح حتى لا يستغلّ الطول كمفتاح للإجابة الصحيحة.

(جـ) كتابة أسئلة المزاوجة:

١ ـ يجب أن تكون جميع البنود في القائمة الأولى (قائمة المقدمات) متجانسة. وكذلك البنود في القائمة الثانية (قائمة الإجابات)، فمن الممكن مثلا ـ أن تكون القائمة الأولى أسماء مؤلفين والثانية أعمال لهؤلاء المؤلفين، أو الأولى أسماء علماء والثانية اكتشافاتهم، أو أحداث تاريخية في الأولى وسنوات حدوثها في الثانية.

٢ ـ يستخدم عدد من البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقل من البنود في القائمة الأخرى، ويستحسن أن يسمح باستخد ام بعض الاستجابات لأكثر من مرة، فالأعداد غير المتوازنة في القائمتين وإمكانية استعمال كل استجابة لأكثر من مرة يقلل من عامل التخمين.

٣ ـ ترتب قائمة الإجابات ترتيبا منطقيا. ففي قائمة الأسماء ترتب حسب الحروف الأبجدية، وفي قائمة السنوات ترتب بشكل متسلسل وكذلك في قائمة الأعداد.

٤ ـ تكتب العبارة بحيث لا تكون طويلة. ففي ذلك توفير للوقت الذي يلزم للمفحوص لقراءتها وفهمها.

٥ ـ يكتفي بعدد قليل من البنود في كل قائمة منعا لإرباك المفحوص.

٦ ـ تكتب تعليمات واضحة لشرح أساس عملية الربط، كأن يذكر أنه يمكن استخدام الإجابة الواحدة أكثر من مرة أو أن يضع خطا، أو رقما في مكان معين ليدل على الإجابة التي يعتقد المفحوص بصحتها.

٧ ـ تجعل القائمة التي تشتمل على عبارات على اليمين والتي تشتمل على أسماء أو مفردات على اليسار، لأن ذلك يوفر على الطالب الجهد والوقت في البحث عن الإجابة الصحيحة.

(د) كتابة أسئلة التكميل:

١ ـ أن يتطلب السؤال (أو المكان الخالي) إجابات قصيرة ومحددة وواضحة.

٢ ـ إذا كان هناك أكثر من إجابة صحيحة فيجب أن تعطى الدرجة على أي إجابة منها.

٣ ـ يجب أن نبلغ الطلاب عما إذا كان هجاء الكلمات اللغوية له دخل في الدرجة على السؤال.

٤ ـ عند اختبار فهم المصطلحات والتعريفات يجب أن يعطى المصطلح أولا ويطلب التعريف من الطالب، أحسن من أن يعطى التعريف ويطلب منه المصطلح، وذلك لأنه عادة لا يستفيد الطلاب من أسلوب التداعي، وترابط المعاني. كما أن طلب التعريف هو مقياس جيد لمعلومات الطلاب عن ذلك المفهوم.

٥ ـ تجنّب العبارات المشوهة التي تحوي أماكن خالية غير مناسبة، إذ إنه يجب أن يكون المكان الخالي للعبارة المطلوب تعلمها أو معرفة ما إذا كان الطالب قد تعلمها (وليس أي نوع من العبارات أو الكلمات).

٦ ـ من المستحسن في أسئلة التكميل أن يكون المكان الخالي (أو الأماكن الخالية) في نهاية السؤال. إذ إن بداية السؤال بمكان خال له أثر كبير على عدم فهم الطالب للسؤال، وبالتالي يؤثر على الإجابة المطلوبة.

٧ ـ تقليل استعمال عبارات الكتاب المقرر، وذلك لأنها قد تكون غامضة إذا ما خرجت عن المحتوى خارج الكتاب.

٨ ـ تحديد الصيغة التي سوف يجيب بها الطالب، أي يجب أن يكون السؤال محددا للإجابة المطلوبة.

٩ ـ الأسئلة المباشرة مفضلة عن الأسئلة غير المباشرة، وخاصة إذا كان القياس في مستوى المعرفة فقط.

١٠ ـ تجنب الكلمات العرضية التي قد تشوه السؤال.

١١ ـ يستحسن ألا يكون هناك فراغات كثيرة في السؤال.

القسم الرابع

إخراج الاختبار في شكله النهائي

(أ) الاختبار المقالي:

عند إعداد الاختبار المقالي للتطبيق، يستحسن مراعاة الأمور التالية:

١ ـ ألا تكون الأسئلة متعددة أو مطولة لدرجة لا يكفي الزمن المقرر للإجابة عنها.

٢ ـ حاول أن تكون أسئلة الامتحان الواحد متفاوتة في درجة صعوبتها وتعقيدها، وبخاصة إذا تعدد الأسئلة في الامتحان.

٣ ـ يفضل تجنب الأسئلة الاختيارية، إذ إن وجود مثل هذه الأسئلة واختلاف الطلبة في الأسئلة التي يختارون الإجابة عنها ينتج استخدام مقاييس مختلفة في تقويم تحصيل الطلبة، إذ ليس هناك أساس لاعتبار الأسئلة الاختيارية متكافئة في صعوبتها أو أهميتها وبالتالي لا تكون متكافئة في قيمها القياسية.

٤ ـ يستحسن أن يقدم الامتحان بتعليمات واضحة للطلبة عن الأمور التي يطلب منهم مراعاتها عند الإجابة.

٥ ـ يجب أن تتضمن ورقة الامتحان الدرجات المخصصة لكل سؤال.

إن الملاحظات السابقة تعطينا مؤشرات عامة بتحسين أسئلة المقال من حيث صياغتها وتطبيقها، ويبقى أمر غاية في الأهمية في تأكيد فاعلية هذه الأسئلة وهو تصحيحها بما يضمن التوصل إلى تقديرات للإجابة تتميز بالدقة والموضوعية.. ومن المقترحات المفيدة التي يمكن الأخذ بها في تصحيح امتحانات المقال ما يلي:

١ ـ قبل البدء بعملية التصحيح، حدد مسبقا عناصر الإجابة الصحيحة لكل سؤال، وسلم الدرجات الذي يتضمن توزيع الدرجات على عناصر الإجابة الصحيحة.

٢ ـ ينصح بتصحيح جميع الإجابات (لجميع الطلبة لسؤال واحد قبل الانتقال إلى السؤال الثاني)، وبعد الانتهاء من تصحيح الإجابة لسؤال معين في جميع الأوراق، اخلط الأوراق وغير ترتيبها قبل البدء بتصحيح السؤال الثاني.

٣ ـ اكتب الدرجة المستحقة لاستجابة معينة دون الالتفات بشكل مقصود إلى اسم صاحب الورقة.

٤ ـ إذا كنت ستعيد الأوراق إلى الطلبة، فاكتب عليها ملاحظاتك وتعليقاتك وأي تصويب للأخطاء في الإجابات (لأغراض التغذية الراجعة).

(ب) الاختبار الموضوعي:

يعد الاختبار الموضوعي مطبوعا طباعة واضحة في كراسات بحيث يزود كل مفحوص عند الامتحان بنسخة منها، وهناك بعض الأمور التي لها أهمية خاصة عند إخراج الاختبار في صورته النهائية ومنها:

١ ـ رتب الفقرات في الاختبار بحيث تسهل قراءتها. فلا تكون مزدحمة على الصفحة الواحدة، ويفصل بين الفقرة والتالية فسحة مناسبة، ويجب تجنب أن يكون جزء من فقرة على صفحة، والجزء الآخر على الصفحة التالية. وإذا كانت هناك عدة أسئلة مرتبطة بشكل أو جدول فحاول ترتيب الاختبار بحيث يقع الشكل والجدول والفقرات المرتبطة به على نفس الصفحة.

٢ ـ صمم الاختبار بحيث يمكن استخدام ورقة إجابة منفصلة لتسجيل الإجابة عليها حسب تعليمات محددة وواضحة تعطى للمفحوص.

٣ ـ تجمع الفقرات من نوع واحد في مجموعة واحدة، وتسبق بتعليمات عن طريقة الإجابة.

٤ ـ تجمع الفقرات المتعلقة بمحتوى واحد في مجموعة واحدة.

٥ ـ المتعارف عليه هو ترتيب الفقرات بحيث تتدرج من السهل إلى الصعب.

٦ ـ تأكد أن الإجابات الصحيحة تتوزع بين الفقرات بشكل عشوائي، فإذا افتراضنا أن نوع الأسئلة هو الاختيار من أربع إجابات مرقمة (أ، ب، جـ، د) فيكن توزيع الإجابات الصحيحة موزعًا عشوائيا بحيث لا يطغى رمز معين للإجابة، الشائع أن واضعي الأسئلة يميلون بشكل عفوي غير مقصود إلى وضع الإجابة الصحيحة في وسط البدائل مما يجعل الرمزين ب، جـ أكثر تكرارا من غيرهما، وهذا كثيرا ما ينعكس على ميل الطالب لاختيار الإجابات المتوسطة عندما يكون غير متأكد من معرفته للإجابة الصحيحة.

القسم الخامس

نماذج لأسئلة ضعيفة

عشرون سؤالا مع بيان سبب الضعف:

فيما يلي عدد من الأسئلة ضعيفة الصياغة. مع بيان أسباب ضعفها.

(١) قمة إفرست:

أ ـ أعلى قمة في العالم.

ب ـ تقع في جبال الألب.

جـ ـ تقع في سلسلة جبال الإنديز.

د ـ تقع في جبال الأورال.

السبب:

رأس السؤال هنا لا يطرح مشكلة محددة. كما أنه مع البدائل الأربعة لا تزيد عن كونها صياغات لأربع فقرات من نوع الصواب والخطأ.

(٢) عاصمة المغرب:

أ ـ مراكش.

ب ـ الرباط.

جـ ـ أريحا.

د ـ الدار البيضاء.

السبب:

لا يتسق البديل (جـ) مع البدائل الأخرى وغير جذاب (أي لا يضلل الطالب) لان أريحا ليست من مدن المغرب.

(٣) هات مذكر «دنيا»:

السبب:

تقديم السؤال في شكل مجرد يربك الطلاب. فكلمة «دنيا» هنا تعني عدة معان. ويفضل وضعها في سياق حتى يدرك الطالب المقصود. كأن نقول: هذه مستويات دنيا من الأداء. حتى يوضح الطالب مذكر كلمة دنيا. وهو «أدنى».

(٤) ناقش بالتفصيل أهم الإنجازات التي تحققت في الدولة الاسلامية بدءا من عمر بن الخطاب إلى عبد الملك بن مروان.

السبب:

يكاد يغطي هذا السؤال مقررا دراسيا كاملا في مساق التاريخ الإسلامي بإحدى السنوات الدراسية.

(٥) وضح المقصود بالطريقة الجزئية والطريقة الكلية. مبينا أهم الفروق بينهما، وما يوجّه لكل منها من نقد.

السبب:

هذا سؤال مركب، يقيس أكثر من بُعد في وقت واحد.

(٦) أكمل:

.... يعني أن الكلمة الواحدة قد يكون لها أكثر من معنى (الإجابة: المشترك اللفظي).

السبب:

أتى الفراغ في بداية السؤال مما يقلّل من فرص الطالب تماما للإجابة. ويفترض أن يتعرف الطالب على المشكلة المطروحة قبل مواجهة الفراغ.

(٧) أكمل:

إن .... التي .... الأساسية .... تسمى ....

(الإجابة: الأسنان وظيفتها القطع القواطع).

السبب:

كثرة الفراغات التي يكلف الطالب بملئها مما يحيل مهمته إلى التخمين.

(٨) ضع أمام الكلمة في القائمة الأولى رقم ما يضاد معناها في القائمة الثانية:

القائمة الأولى	القائمة الثانية
( ) الوفير	١ ـ المختلف
( ) المتماثل	٢ ـ الضيق
( ) الجدب	٣ ـ القليل
( ) الشاسع	٤ ـ الكثير

السبب:

تساوى عدد المفردات فى القائمتين يزيد من فـرص التخمين. فضلا عن أن كلمة «الكثير» في القائمة الثانية مرادفة كلمة «الوفير» في القائمة الأولى.

(٩) واحد مما يلي لا يمكن أن يكون من وظائف ساق النبات:

أ ـ التوصيل.

ب ـ اختزان الغذاء.

جـ ـ التمثيل الضوئي.

د ـ الدعم.

هـ ـ لا شئ مما سبق ذكره.

السبب:

إن البديل «لا شي مما سبق ذكره» في المثال السابـق ليس فقط مخالفا لغويا لرأس السؤال، ولكنه أيضا غـير متسق منطقـيا معها، فـهو لا يتضمن تسمـية إحدى وظائف النبات، أضف إلى ذلك أن تأثير النفي المزدوج، في البـديل، وفي عبارة «لا يمكن» في رأس السؤال يجعل فهم المعنى المقصود في الفقرة أمرا صعبا. وليس هناك طريقة لمراجعة الفقرة أو تنقيحها بقصد تحسينها لأن أي وظيفة للنبات لابد أن يقوم بها الساق في بعض أنواع النباتات.

(١٠) «هو ما لا ينفرد بالدلالة على معنى مستقل»

يوصف بهذه الصفة:

أ ـ الحرف.

ب ـ الصوت.

جـ ـ الكلمة.

السبب:

من الأفضل وضع المصطلح في رأس السؤال وكتابة تعـريفات مختلفة في البدائل حتى لا يستفيد الطالب من الارتباط بين الكلمة (التداعي اللفظي).

(١١) ضع علامة (√) أمام العبارات التي تدل على «المفهوم»:

أ ـ تمثيل داخلي لفئة من الخبرات.

ب ـ المعنى العام الذي تمثله الكلمة.

جـ ـ السهولة في تكوين المفردات والأفكار.

السبب:

تعدد الإجابة الصحيحة من بين البدائل.

(١٢) للبيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل دور أساسي في إكسابه اللغة:

أ ـ لأن اللغة سلوك مكتسب يمكن تعلمه.

ب ـ لأن اللغة أمر فطري يولد مع الإنسان.

جـ ـ لأن اللغة عادات اجتماعية غير مكتسبة.

السبب:

تكرار كلمتين في البدائل (لأن اللغة) وكان من الممكن أن تذكر في رأس السؤال. فضلا عن أن البديل (جـ) فيه شئ من الخداع. لأن العادات الاجتماعية كما نعلم مكتسبة.

(١٣) من بين الفروق الأساسية بين الثقافة العربية والثقافة الاسلامية ما يلي:

أ ـ الأولى معيارية والثانية وصفية.

ب ـ الأولى محلية تقتصر على شعب في منطقة معينة، والثانية عالمية لا تتقيد بشعب معين.

جـ ـ كلاهما متفقان في مصدر القيم.

السبب:

طول البديل الثاني يوحي بالإجابة الصحيحة. فضلا عن التفصيل في عرض المفهومين.

(١٤) ورد السؤال التالي فقط في امتحان بقسم الفلسفة بكلية الآداب في إحدى الجامعات المصرية:

اكتب عن هيجل.

السبب:

إنه سؤال واحد. ولا ينبغي أن يقتصر الامتحان على سؤال واحد. كما أن المجال متسع للحديث عن هيجل. ولا ندري من أي زاوية يجب أن يتناوله الطالب.

(١٥) أي المواد التالية أكثرها أهمية للإنسان:

أ ـ البروتين.

ب ـ الماء.

جـ ـ الفيتامينات.

د ـ المواد المعدنية.

السبب:

لكي يتمكن الطالب من الإجابة الصحيحة لابد من أن يخمن ما عناه السؤال بكلمة «أكثرها أهمية» لأن المواد الأخرى مهمة أيضا.

(١٦) ضع علامة (√) أو علامة (×) أمام العبارة التالية:

يتطور مرض السكر بعد الأربعين.

السبب:

ماذا يعني ذلك؟ هل هو فقط بعد انقضاء أربعين سنة من العمر؟ أم أنه الأكثر احتمالا بعد الأربعين؟ وما المقصود بكلمة يتطور في السياق الذي وردت فيه؟ وما نوع مرض السكر الذي يشير إليه السؤال؟ إن مثل هذا النوع من الأسئلة يكون عادة مصدر قلق للطالب الجيد المعرفة، وليس للطالب الضعيف.

(١٧) ينتج مرض الأسقربوط عن نقص في:

أ ـ الفيتامين (أ).

ب ـ الفيتامين (ب ١).

جـ ـ الفيتامين (ب١٢).

د ـ الفيتامين (جـ).

(١٨) من المصادر الجيدة لهذا الفيتامين:

أ ـ عصير البرتقال.

ب ـ زيت كبد الحوت.

جـ ـ الكبد.

د ـ الأرز غير المقشور.

السبب:

يرتبط السؤال الثاني(١٨) بسابقه. والذي لا يعرف الإجابة عن السؤال الأول لن يعرف الإجابة عن السؤال الثاني. فضلا عن أن مضمون السؤال الثاني يتضمن تلميحا بالإجابة عن السؤال الأول.

(١٩) في عام ١٩٦٧ كان معدل الوفيات في جميع الحوادث في كل ١٠٠,٠٠٠ من السكان في فئة العمر ١٥ ـ ٢٤ هو:

أ ـ ٥٩,٠.

ب ـ ٥٩,١.

جـ ـ ٥٩,٢.

د ـ ٢٩,٣.

السبب:

يتناول تفصيلات خاصة وتافهة، ولاتشكل معرفتها أى أهمية في الدلالة على كفاية الطالب في المادة المقررة.

(٢٠) العلاقة بين طول الاختبار وثباته هى علاقة:

أ ـ عكسية.

ب ـ طردية.

جـ ـ قوية.

د ـ ضعيفة.

السبب:

عدم وجود توافق لغوي بين رأس السؤال والبديلين (جـ) و (د).

قراءات ومراجع

استندنا في إعداد هذه الورقة لعدد من المراجع. من أهمها:

١ ـ روبرت ت. هايمان، **طرق التدريس**، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي ـ السعودية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٣.

٢ ـ روبرت ثورندايك واليزابيث هيمن، **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس، الأردن، مركز الكتب الأردني، ١٩٨٦.

٣ ـ صلاح أحمد مراد، **الاختبارات التحريرية**، مذكرة معدة في المركز القومي للتقويم والامتحانات بالقاهرة. (د.ت).

٤ ـ عبد الله زيد الكيلاني، **مجمع تعليمي عن التقويم في المستوى الجامعي**، مذكرة معدة في كلية التربية، جامعة الإمارات (د.ت).

٥ ـ عزيز سمارة، عصام النمر، محمد عبد القادر إبراهيم، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، الأردن دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٩.

٦ ـ فريد كامل أبو زينه، **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح، ١٩٩٢.

٧ ـ محمد صالح خطاب، **مجمع تعليمي عن العملية التعليمية/ التعليمية في المستوى الجامعي**، مذكرة معدة في كلية التربية جامعة الإمارات (د.ت).

٨ ـ محي الدين طوق، **مجمع تعليمي في تصميم التعليم**، مذكرة معدة في كلية التربية، جامعة الإمارات (د.ت).

وبالله التوفيق.

رقم الإيداع	٩٨ / ٥٩٢٧
الترقيم الدولى I. S. B. N	977 - 10 - 1117 - 0